UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MIGUEL ANGELO BRAGA SENNA

A POESIA NOS LIVROS DIDÁTICOS:
CONTRIBUIÇÃO PARA UM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO

Vitória
2014

MIGUEL ANGELO BRAGA SENNA

A POESIA NOS LIVROS DIDÁTICOS:
CONTRIBUIÇÃO PARA UM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Denise Meyrelles de Jesus

Vitória
2014

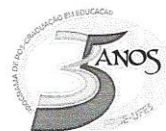
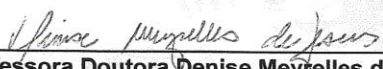
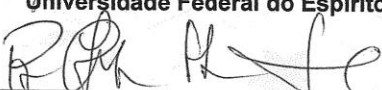
Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

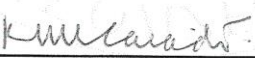
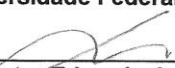
S478p

Senna, Miguel Angelo Braga, 1971-
A poesia nos livros didáticos : contribuição para um projeto educativo emancipatório / Miguel Angelo Braga Senna. – 2014.
219 f.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Exclusão social. 2. Igualdade. 3. Poesia. 4. Poesia – História e crítica. I. Jesus, Denise Meyrelles de, 1952-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MIGUEL ANGELO BRAGA SENNA

A POESIA NOS LIVROS DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÃO PARA UM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 08 de dezembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wilberth Claython Ferreira Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Katia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos

Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Ao meu pai José (*in memoriam*) e à minha mãe Marlene que, na sua quase ausente educação escolar, souberam valorizar o conhecimento e a escola, o que se traduziu na minha formação profissional.

Aos meus filhos Gabriel e Emanuel e à minha esposa Danieli que, ao meu redor, competindo com o computador e os livros, somaram sua compreensão, seu encanto e sua ternura à minha longa e também encantada aventura de construção do saber.

AGRADECIMENTOS

Profundos e sinceros agradecimentos:

A Deus, pela vida, pelo amor, pelo perdão diário e pela saúde, que me permitiram mais esta conquista;

A toda a minha família, pelo carinho, paciência, compreensão e ausência consentida;

A meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, em especial, pela vida, pelo cuidado e pelo amor incondicional.

À minha orientadora, Prof.ª Denise Meyrelles de Jesus, por acreditar em mim, pela reflexão conjunta, pela paciência e crítica cuidadosa, pela atenção em apontar caminhos, pelo carinho, compreensão e generosidade nos momentos difíceis;

Aos demais membros das minhas bancas de qualificação e de defesa, Drª. Regina, Dr. Wilberth, Drª. Katia e Dr. Eduardo, pela orientação e contribuição no percurso de construção do conhecimento.

A todos os dirigentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, pelo cuidado na formulação do programa;

A todos os professores do curso com os quais cursei disciplinas, que tão bem me orientaram e acompanharam na construção dos conhecimentos;

A todos os demais servidores ligados ao programa, efetivos e terceirizados, que possibilitam o seu funcionamento;

À CAPES, pelo auxílio financeiro;

Ao diretor do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre, pela licença concedida para a realização do curso;

Aos docentes das escolas investigadas na pesquisa, pela nossa acolhida e participação nas entrevistas.

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã,
Porque se você parar pra pensar,
Na verdade, não há.

(Renato Russo/ Dado Villa-Lobos/Marcelo Bonfá - 1989)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar poemas transcritos em livros didáticos do Ensino Médio adotados por escolas públicas, a partir do ano 2012, o estudo que as obras fazem dos poemas, o conteúdo das obras relacionado à poesia e à literatura e o trabalho que os professores fazem com os poemas em suas aulas, para verificar o possível potencial desestabilizador desses textos, relacionado à orientação dos discentes quanto à desigualdade e à exclusão social, em consonância com a ideologia de um *Projeto Educativo Emancipatório* sugerido por Boaventura de Sousa Santos. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos do "método crítico" de Bloch e as análises efetivadas possuem aspecto quantitativo e qualitativo. As informações dos docentes foram colhidas por meio de uma entrevista semiestruturada. Foi possível identificar que os poemas, em geral, nas duas obras, ocorrem em grande quantidade, contudo, em um número reduzido, se considerados aqueles que abordam situações de desigualdade e exclusão social; que há fragilidades importantes no estudo que as obras fazem deles, como uma pobre ou inexistente exploração do sentido textual, que dificulta um trabalho educativo crítico com os alunos; que os conteúdos relacionados à poesia e à literatura estão dispostos de forma fragmentada e desarticulada nas obras, comprometendo a aquisição de um conhecimento global pelos alunos; e que há, por parte dos docentes, um significativo trabalho com poemas, em geral, e um considerável trabalho com poemas do livro didático no sentido de orientar os alunos quanto à realidade social. Concluímos, então, que, apesar das inconsistências indicadas, nos poemas e nas obras, se os professores, conforme nos orienta Dalvi, encararem o livro didático como espaço de rasura e construírem novas visões sobre os seus conteúdos, de maneira a "trapacear" a "trapaça" que ele faz, podem torná-lo mais acessível e educativo para os alunos. Afinal, temos a potência da poesia do livro didático e a possibilidade dos docentes, que sinalizam para a possível tarefa de mostrar aos discentes situações de desigualdade e exclusão do passado, com o intuito de desestabilizá-los, no presente, em consonância com a ideia do supracitado Projeto.

Palavras-chave: desigualdade e exclusão. projeto educativo emancipatório. análise de poemas.

ABSTRACT

This study aims at analyzing poems transcribed in high-school coursebooks adopted in public schools since 2012, the study done by works about the poems, the works' content related to poetry and literature and the work developed by the teachers with these poems in their classes, in order to verify destabilizing potential concerning students' guidance in terms of social exclusion in agreement to ideology of an Emancipating Educational Project proposed by Boaventura de Sousa Santos. This study is founded on "critical method" by Bloch, and its analyses have both quantitative and qualitative features. The data on teachers were gathered through semistructured interview. It was possible to see that the poems, in general, in both publications appear in large amounts, but small number. This happens if we consider those approaching inequality and social exclusion situations; those which are fragile in terms analyses the books make, with poor or nonexistent exploration of the textual sense, which hinders a critical and education task with students; those in which the poetry and literature content are fragmented and loose in the coursebooks, which compromises students' general understanding. Also, it is seen that there overall considerable work of teachers on poems in the coursebooks so as to guide students towards social reality. We concluded that despite in the given inconsistencies in poems and coursebooks, if teachers — as suggested by Dalvi — face coursebooks as space for sketching, building new views about its content in order to "cheat" the way the book "cheats", they can make it more accessible and educational to students. In sum, the potential of coursebook poetry and the possibilities of teachers point towards the feasible task of showing students the inequality and exclusion situations of the past in order to destabilize them in the present, in compliance with the idea of the Project mentioned above.

Keywords: inequality and exclusion. emancipatory educational project. analysis of poems.

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar poemas transcritos en libros didácticos de la Secundaria adoptados por escuelas públicas, a partir del 2012, el estudio que las obras son los poemas, el contenido de las obras relacionadas con la poesía y la literatura y el trabajo que los maestros hacer que los poemas en sus clases, para comprobar la posible potencial desestabilizador, relacionando a la orientación del alumnado como a la desigualdad y a la exclusión social, en consonancia con la ideología de un Proyecto Educativo Emancipador sugerido por Boaventura de Sousa Santos. La investigación se basó en los supuestos del “método crítico” de Bloch y los análisis realizados tienen aspecto cuantitativo y cualitativo. Las informaciones de los docentes fueron recogidas por medio de una entrevista semiestructurada. Fue posible identificar, en general, en las dos obras, que hay gran cantidad de poemas; sin embargo, en número reducido, si se consideran aquellos que abordan situaciones de desigualdad y exclusión social; que hay fragilidades importantes en el estudio de estos que se hace en las obras, como una pobre o inexistente exploración del sentido textual, lo que dificulta un trabajo educativo crítico con los alumnos; que los contenidos relacionados a la poesía y a la literatura están organizados de manera fragmentada y desarticulada en las obras, lo que compromete la adquisición de un conocimiento global por parte de los alumnos; y que hay, por parte de los docentes, un trabajo significativo con poemas, en general, y un considerable trabajo con poemas del libro didáctico en el sentido de orientar a los alumnos en relación a la realidad social. Concluimos, entonces que, a pesar de las inconsistencias señaladas en los poemas y en las obras, si los profesores, según nos orienta Dalvi, encararan el libro didáctico como espacio de borrar y construir nuevas visiones sobre sus contenidos, para “hacerle trampa” a la “trampa” que él hace, puede ser más accesible y educativo para los alumnos. Después de todo, tenemos la potencia de la poesía del libro didáctico y la posibilidad de los docentes, que indican la posible tarea de mostrar a los alumnos situaciones de desigualdad y exclusión del pasado, con el objetivo de desestabilizarlo, en el presente, en consonancia con la idea del mencionado Proyecto.

Palabras clave: desigualdad y la exclusión. proyecto educativo emancipatorio. análisis de poemas.

LISTA DE QUADROS

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

Penso, pois, ser necessária uma outra teoria da história
que devolva ao passado a sua capacidade de revelação,
um passado que se reanime na nossa direção
pela imagem desestabilizadora que nos fornece
do conflito e do sofrimento humano.[1]

O termo diversidade, ligado ao conceito de pluralidade e multiplicidade, considera a convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, podendo, ainda, ser aplicado à comunhão de contrários. Por revelar a aproximação de ditos opostos, o respeito àquilo que é considerado diferente ou diverso dos padrões estabelecidos por determinado grupo, torna visíveis situações conflituosas e múltiplas formas de desigualdade e exclusão em meio às atividades humanas.

Comungamos com a opinião dos muitos teóricos apontados por Carlos Silva (2009), segundo os quais a desigualdade e a exclusão são fenômenos que não podem ser eliminados, mas que podem, em muito, ser reduzidos, e com o pensamento de Martins (1997), ao afirmar que a situação é também gerada por processos sociais e políticos excludentes, que impossibilitam relações sociais livres de tensões, de conflitos e de diferenças.

A desigualdade e a exclusão de que falamos nesse estudo são, então, aquelas produzidas por situações histórico-sociais, aquelas fixadas em grupos específicos da população e aquelas que perduram pela ineficácia de políticas públicas de combate ao problema e, muitas vezes, por políticas de governo opressoras.

Com relação à situação, Gusmão (2006) declara que vícios e invisibilidade marcam a compreensão sobre segmentos sociais que portam marcas tidas como de diferença. Os diferentes são aqueles que, não sendo imediatamente identificados ao modelo socialmente aceito, introduzem, na ordem social, um ruído capaz de

[1] SOUSA SANTOS, B. de. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 17.

desestabilizá-la.

Nesse contexto, aqueles que se dizem "normais", possivelmente buscando a manutenção da sua “vantajosa” ordem desigual, inferiorizam e excluem da vida social, tanto quanto podem, os ditos "diferentes", desprezando-os, relegando-os à insignificância e posicionando-os à margem da sociedade. Nesse sentido, Sawaia (2009, p. 1) afirma que "por trás da desigualdade social há sofrimento, medo, humilhação [...]".

Dentro desse quadro, os sujeitos a que nos reportamos, também nesse estudo, são aqueles discriminados por questões socioeconômicas, de raça, etnia, origem, cultura, religião, características físicas, idade, deficiência, opção sexual, opinião política ou por quaisquer situações ou características tidas como de inferioridade e não contempladas adequadamente nas políticas de inclusão social.

Esse é um grande contingente da população brasileira que está posicionado à margem da sociedade. Não ser incluído é uma condição que tem marcado o país geração após geração (SPOSATI, 1999). E as políticas públicas não têm dado a devida atenção à situação, revelando-se inconsistentes em suas tentativas de combatê-la.

De acordo com Silva e Silva (2008), o que temos presenciado é a proliferação de políticas de inclusão e de combate à desigualdade social precárias e marginais, incapazes de atender às necessidades gerais do país. Essas políticas governamentais, quando postas em prática, mostram-se frágeis e ineficazes, reproduzindo e legitimando a desigualdade e a exclusão.

Como crítica à situação, Sousa Santos (2006) declara que a desigualdade e a exclusão social deveriam ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que não lhes reconhecesse legitimidade. E, perante elas, a única política social legítima deveria ser aquela que define os meios para combater uma e outra.

O panorama descrito demanda, então, a necessidade de, não só esperar providências estatais, mas também de os pesquisadores antenados à causa estudarem alternativas possíveis de serem utilizadas para combater o problema.

Diante disso, o que justifica o nosso trabalho é justamente essa necessidade de produzir um conhecimento possível de ser aplicado à questão, uma alternativa possível de combater a caótica e sofrida situação da desigualdade e da exclusão social na atualidade.

Assim é que, trabalhando no terreno das possibilidades, apontamos poemas trazidos pelos livros didáticos de língua portuguesa direcionados ao ensino médio regular da rede pública, no Brasil, enquanto conteúdo escolar, como um importante campo de estudo, com vistas a verificar se podem ser utilizados em um trabalho voltado para a formação de uma sociedade mais receptiva à diversidade.

Embora o livro didático seja referenciado pelos professores como um auxiliador nas aulas, percebe-se que muitos deles utilizam-no como um roteiro a ser seguido rigorosamente. Dessa maneira, na maioria das escolas, esse livro tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e uma importante fonte de estudo e de pesquisa para os alunos (LOPES, 2007), apesar de a forma de exposição dos seus conteúdos e o seu valor didático serem, muitas vezes, questionados (ROMANATTO, 1987).

A escolha de tais livros como *corpus* de investigação dos poemas se deve, então, ao fato de serem os livros mais utilizados nas escolas, que os alunos estão lendo, que dão a base do Ensino Médio e que, portanto, levam os poemas até a sala de aula; ao fato de o conteúdo desses livros direcionar-se a um segmento de ensino composto, em geral, por adolescentes e, portanto, mais maduros e mais críticos do que alunos de segmentos anteriores da educação formal; à experiência de vários anos que temos como docente da disciplina de Língua Portuguesa, nas esferas estadual e federal, para o ensino médio e a graduação; e ao atual estágio em que se encontra o conhecimento da poesia.

Temos autores que entendem a poesia como destinada à evasão e à fuga da realidade, a um mergulho no mundo da imaginação, do sonho e da fantasia e temos autores que a interpretam também como arte que reflete problemas sociais, veículo desestabilizador, de denúncia e de desestabilização das pessoas com relação a injustiças humanas e como elemento de contribuição para a formação de uma sociedade que respeite a diferença e que seja, portanto, mais igualitária. Essa última noção é a nossa opção e o nosso recorte ideológico nesse estudo.

Para Bosi (2004), autor no qual nos apoiamos para entender o texto poético como possuidor de tal propriedade, a poesia deve ser entendida como um poderoso instrumento de resistência à opressão da ordem dominante e como capaz de intervir no arranjo social. O leitor encontra e reconhece a sua voz no poema, que protesta e denuncia a dor e a opressão e clama pela mudança e subversão do padrão negativo instituído.

A obra literária, de fato, pode relatar a realidade e trazer juízos sobre os processos sociais que nela se desenvolvem. No entender de Cereja e Magalhães (2010), autores de um dos livros que investigamos, a literatura, por vezes, assume formas de denúncia social e de crítica à realidade circundante, servindo a uma causa político-ideológica ou a uma luta social. E, de acordo com Abaurre *et al*. (2008a), também autoras de outro livro que investigamos, em diferentes momentos da história, a arte literária teve o papel de denunciar a realidade, com destaque para períodos em que setores da sociedade tentaram ocultá-la.

A nossa escolha de poemas dos livros didáticos como objeto de estudo se deu, sobretudo, por um grande interesse em verificar a possibilidade de esses textos fazerem parte de um *Projeto Educativo Emancipatório* sugerido pelo intelectual português Boaventura de Sousa Santos, que vem desenvolvendo, nos últimos anos, pesquisas que giram em torno da emancipação social. Emancipação, essa, entendida, no nosso estudo, como um desenvolvimento crítico, por parte daqueles que são discriminados, rejeitados e excluídos, necessário a refletirem e a problematizarem a sua situação, para a busca dos seus direitos de igualdade e dos seus direitos sociais e políticos enquanto cidadãos.

Essa teoria do autor, eixo que conduz o nosso estudo, é direcionada à escola, instância promotora do saber e que tem a sua parcela de responsabilidade pela constituição de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária. Segundo Sousa Santos (1996), a ideia do *Projeto* é trazer à tona situações de injustiça, desigualdade e exclusão social já ocorridas, por meio do resgate de episódios de conflito e de sofrimento humano. Essas situações se colocariam para os jovens como uma grande lição e exemplo para que não mais as repetissem. Isso se faz necessário porque a humanidade, vivendo a era tecnológica e diante de um futuro repleto de possibilidades, parece ter banalizado, trivializado e desmerecido o sofrimento do passado, permitindo que ele se repita cotidianamente.

Em nossa revisão de literatura, inclusive, trouxemos a ideia do *Projeto* desenvolvida por Sousa Santos, no nosso entender, como contribuição para uma escola justa, num diálogo que a relaciona às ideias de Dubet (2004), Freitas (2002) e Nóvoa (2009), também relacionadas à concepção de uma escola justa, mesmo que de maneira indireta nesses dois últimos autores. Dessa forma, é que encontramos, no pensamento dos quatro autores, um inconformismo com a educação do presente e potencial para contribuir para a justiça, a igualdade e a inclusão social.

Se o *Projeto* apregoa uma formação educativa para o acolhimento da diferença e o combate à desigualdade e à exclusão em âmbito social (SOUSA SANTOS, 1996), pressupõe uma prática escolar que também respeite a diferença e que seja justa dentro da escola. E, se Dubet (2004) propõe uma escola que respeite e ensine a todos; Freitas (2002) propõe uma escola conscientizadora quanto às desigualdades sociais; e Nóvoa (2009) propõe uma escola que também eduque a todos, indicando diferentes percursos formativos, de acordo com as necessidades individuais dos alunos, estão também propondo uma escola justa, que, possivelmente, contribua para uma sociedade justa, não reprodutora da desigualdade e da exclusão, como o propõe o *Projeto.*

No nosso referencial teórico, trazemos o apoio de Benjamin (2005) e Oliveira (2008) para as argumentações de Sousa Santos quanto à necessidade do resgate dos conflitos e do sofrimento humano do passado.

Para o autor,

> [...] neste momento, e pelo menos transitoriamente, há que buscar energias progressistas sobretudo no passado. Não se trata de uma tarefa fácil porque a teoria da história da modernidade desvalorizou sistematicamente o passado em beneficio do futuro. [...] Esta teoria da história fez com que facilmente fossem esquecidos o sofrimento, a injustiça, a opressão, todos superáveis num futuro próximo e radioso. [...]
> Esta trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia. Penso, pois, ser necessária uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia [...] [Trata-se] de um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente; que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SOUSA SANTOS, 1996, p. 16-17).

Para Benjamim (2005), o passado, trazido à tona, é necessário à emancipação dos oprimidos. É preciso revisitá-lo, rememorando as suas derrotas e as suas vítimas, afinal, não há luta por um mundo melhor sem memória do passado.

E Oliveira (2008, p. 103), comungando com as ideias de Sousa Santos, destaca:

> [...] entendo que essa abordagem textual-imagética do passado, de suas "más-escolhas" e das possibilidades de uso educativo de imagens do sofrimento humano causado por elas são contribuições importantes para a formação das subjetividades inconformistas, indispensáveis para o acontecer de um projeto educativo emancipatório.

É assim que consideramos a possibilidade de os poemas “alimentarem” o *Projeto*, por um possível resgate e orientação dos alunos quanto a situações de injustiça, desigualdade e exclusão do passado. Afinal, no entender de Bosi (2004), o texto poético se relaciona à história, aferra-se à memória do passado, com suas forças opressoras dominantes, e imagina uma nova ordem social. Ele é revestido de teor ideológico e social, produz imagens possíveis do mundo e desperta no leitor o desejo de uma nova existência, possível e melhor, em função da qual vale a pena lutar.

Nesse sentido, Abaurre *et al*. (2008a) acrescentam que a poesia permite que olhemos para a nossa história e, conhecendo algumas de suas passagens mais aterradoras, pensemos na construção de um mundo melhor. E Faraco *et al.* (2010a, p. 231), também autores de livros didáticos para o ensino médio, afirmam que "muitas vezes a literatura aproxima-se bastante da vida real, seus autores trabalham fatos ocorridos [...] refazendo esse passado, dando a ele outra perspectiva, recuperando acontecimentos que dizem respeito a toda uma geração. [...]".

Já que a proposta enunciada por Sousa Santos sinaliza para o entendimento de que as subjetividades relacionadas aos conflitos do passado não têm sido desenvolvidas na escola, ou, pelo menos, não de forma eficiente, procuramos, então, realizar uma investigação mais ampla, que pudesse nos indicar possíveis elementos limitadores nesse processo. Assim é que, além de buscarmos poemas que trazem abordagens de situações de desigualdade e exclusão social, consideramos o estudo que as obras fazem desses poemas e inconsistências relacionadas à exposição de conteúdos. Outro procedimento que realizamos foi uma investigação junto a docentes que utilizam tais obras, para verificar a maneira como trabalham os poemas com seus alunos. Esse formato de investigação foi necessário porque, se viável o nosso objeto de estudo, os atores a que o *Projeto* se destinaria seriam os alunos e os professores, pelos usos e as leituras que fazem do livro didático e dos poemas na escola. Na verdade, o *Projeto*, “alimentado” pela poesia, atingiria os professores, que formar-se-iam formando, e contaria com a intercessão deles para chegar até os alunos. Seriam os docentes, sujeitos alvo e mediadores do processo e seriam os alunos os sujeitos que, ao serem submetidos ao processo, teriam a responsabilidade de, já no presente, agir por uma sociedade melhor.

Aspectos relacionados ao estudo dos textos e à exposição de conteúdos (relacionados direta ou indiretamente ao estudo da poesia e da literatura) foram também considerados por entendermos que podem dificultar um trabalho voltado para a igualdade e a inclusão social com os poemas e um processo educativo satisfatório dos alunos. Se nos lançamos a investigar obras didáticas, em todas as suas páginas, à procura de textos poéticos que possuíssem certas propriedades, não poderíamos desperdiçar a oportunidade de observar, também, outros aspectos importantes, que pudessem ter implicação no resultado do estudo. Além do mais,

entendemos a obra didática como um todo articulado e carregado de teor ideológico, teor, esse, que também pode dificultar o processo de orientação dos alunos quanto às questões da desigualdade e da exclusão, pois, de acordo com Batista (1999), os tipos de conteúdos dos livros didáticos e a sua forma de abordagem dependem da maneira como o Estado - entidade com poder soberano para governar um povo - entende as forças políticas e sociais e deseja mantê-las ou modificá-las.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa que escolhemos para o trabalho são dois, adotados, cada um, por uma escola pública do município de Alegre, situado na região Sul do Estado do Espírito Santo. Essas obras foram adquiridas por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, para o período de 2012 – 2014. E os professores investigados são aqueles que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, no ensino médio regular dessas duas escolas.

O possível potencial desestabilizador dos poemas foi, então, verificado pelas características trazidas por eles, nas análises que efetivamos (abordagem ou não da desigualdade e da exclusão social); pelo estudo que é feito deles, nas obras analisadas (exploração satisfatória ou não das ideias transmitidas pelo texto), atribuindo-se valor, também, à exposição dos conteúdos relacionados ao estudo da poesia e da literatura; e pelo trabalho que os professores fazem com os textos em suas aulas (utilização efetiva relacionada à possibilidade aventada ou desperdício dessa possibilidade).

Em vista dos argumentos apresentados, partimos da premissa de que tais poemas possuem as propriedades elencadas, estabelecendo o seguinte objetivo geral para o nosso estudo:

- Analisar poemas transcritos em livros didáticos do Ensino Médio adotados por escolas públicas, a partir do ano 2012, o estudo que as obras fazem dos poemas, o conteúdo das obras relacionado à poesia e à literatura e o trabalho que os professores fazem com os poemas em suas aulas, para verificar o possível potencial desestabilizador desses textos, relacionado à orientação dos discentes quanto à desigualdade e à exclusão social, em consonância com a ideologia do *Projeto Educativo Emancipatório*.

E, como objetivos específicos, direcionadores do trabalho, estabelecemos os seguintes:

- Identificar, nos livros didáticos investigados, poemas que abordam a desigualdade e a exclusão social e, dentre eles, os poemas próprios para fazerem parte das análises e discussões dos resultados do trabalho;
- Analisar os poemas para entender o seu teor de abordagem de situações de desigualdade e exclusão social;
- Analisar o estudo que as obras fazem dos poemas, além da exposição de conteúdos relacionados ao estudo da poesia e da literatura;
- Verificar a maneira como professores de Língua Portuguesa que atuam nas escolas indicadas trabalham a poesia com seus alunos;
- Analisar, em conjunto, os resultados dos três campos de estudo (poemas; o estudo que é feito com eles e a exposição de conteúdos; e o trabalho feito pelos professores com os poemas), buscando a confirmação ou não da nossa premissa.

O procedimento que utilizamos para a sondagem dos docentes foi a entrevista semiestruturada e o fazer que utilizamos para analisar, em conjunto, os resultados dos três campos de análise foi ponderar sobre a potência observada em cada um deles, no sentido de clarificar para os alunos situações de injustiça, opressão, desigualdade e exclusão social ocorridas nos passado.

Esse nosso processo de análise compreendeu também o *trabalho de tradução* do conhecimento sugerido por Sousa Santos (2006, p. 127) que "[...] visa a esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles". Esse processo procurou traduzir a possibilidade educativa existente entre as zonas de contato *poemas dos livros didáticos* e *Projeto Educativo Emancipatório.* E, além dessas teorias, apoiamo-nos em outras teorias do autor que se coadunam com o nosso trabalho investigativo, como a *douta ignorância*, a *aposta de Pascal*, a *sociologia das ausências,* a *ecologia dos saberes* e o *pensamento abissal*, que são devidamente enunciadas e caracterizadas no nosso referencial teórico.

As análises que efetivamos possuem aspecto quantitativo e qualitativo e apoiam-se nos pressupostos do “método crítico” de Bloch (2001), segundo o qual o trabalho do

pesquisador se dá por meio da análise crítica. Ele faz o seu recorte, escolhe e peneira o seu ponto de estudo e busca um campo de análise que lhe permita compreender as relações, os fatos, as suas problematizações e os seus contextos.

Quanto ao corpo do trabalho, o capítulo 2 compreende a revisão de literatura. Tem como título “Igualdade, inclusão social e poesia: aproximações possíveis?”. É o núcleo onde teorizamos sobre a desigualdade e a exclusão social e sobre a poesia e o livro didático. Sobre a desigualdade e a exclusão, conceituamos, esclarecemos e delimitamos a situação dentro do nosso trabalho; discutimos a situação com foco na educação e na escola; e trazemos cenários diversos onde o preconceito e a discriminação se constroem. Sobre a poesia e o livro didático, descrevemos usos possíveis para o texto poético, dentre eles, aquele que aventamos; o valor educativo do livro didático, enfatizando a sua exposição de conteúdo e, dentro dele, da poesia; e o trabalho com poemas na escola.

O capítulo 3 tem como título “Boaventura de Sousa Santos: a diversidade epistemológica do mundo e a necessidade de um novo modo de produção do conhecimento”. Ele compreende o referencial teórico do trabalho e é o núcleo de apoio teórico à busca de alternativas para combater o problema (esclarece que há conhecimentos disponíveis para combater a situação e, dentre deles, a poesia). Nesse núcleo, trouxemos o autor e suas teorizações e procedemos à aproximação de muitas delas do nosso objeto de pesquisa.

O capítulo 4 é denominado “O nosso jeito de olhar: um caminho entre os possíveis”. É o núcleo de orientação quanto à metodologia utilizada na pesquisa, os elementos que a compõem, a sua forma de realização e a disposição e entendimento das análises. Nele, respectivamente, fazemos considerações sobre a seleção e análise dos poemas que tratam da desigualdade e da exclusão social; sobre a seleção das obras didáticas e o estudo que é feito dos poemas, estendendo-nos à análise de conteúdos; e sobre a seleção das escolas e dos docentes e a análise das entrevistas.

O capítulo 5 é denominado “Os poemas, as obras didáticas e as entrevistas: o que nos dizem do possível?” É o núcleo de exposição dos resultados do trabalho.

Destina-se, respectivamente, à análise e discussão dos poemas; à análise e discussão do estudo que é feito com eles nas obras (com destaque para a poesia que aborda a desigualdade e a exclusão social) e às referências à exposição dos conteúdos; e à análise e discussão das entrevistas com os docentes. Ao final desse capítulo, procedemos à aproximação e discussão dos três campos de análise.

O capítulo 6 compreende a conclusão do estudo. Tem como título “Revisitando o vivido/apontando possibilidades”. Nele, resgatamos aspectos gerais sobre a realização e os resultados do estudo, apontando possibilidades evidenciadas. Enquanto aspectos gerais, retomamos, brevemente, o nosso suporte teorizador da poesia e do *Projeto Educativo Emancipatório*; o nosso suporte metodológico; as demais teorias de Sousa Santos que se coadunam com o nosso estudo; e as conclusões a que chegamos quanto à análise dos poemas, do estudo que é feito com eles nas obras e do seu conteúdo, e do trabalho que é feito pelos docentes com os textos em suas aulas. Enquanto possibilidades emanadas do estudo, consideramos maneiras pelas quais essas poderiam se materializar em um fazer pedagógico voltado para a igualdade e a inclusão social, em consonância com a ideologia do *Projeto*.

Diante do exposto, lançamos uma pergunta: É mesmo necessária a realização de um trabalho com tal magnitude? Lançamos, então, uma resposta possível: considerando que o preconceito, a desigualdade e a exclusão mantêm-se como situações amargas e doídas em diversas instâncias da nossa sociedade, propagando-se, cada vez mais, é necessário sim, porque aqueles que são atingidos - seres humanos, como tantos outros - estão sendo violados em seus direitos e vêm sofrendo privações, angústias e aflições. Por isso é necessária a ação, a mobilização, a luta e a busca de alternativas para aplicar sobre o problema.

2. IGUALDADE, INCLUSÃO SOCIAL E POESIA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS?

[...]
Ó, mundo tão desigual
Tudo é tão desigual
Ó, de um lado este carnaval
Do outro a fome total
[...][2]

A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos [...]
Resiste aferrando-se à memória viva do passado;
e resiste imaginando uma nova ordem
que se recorta no horizonte da utopia[3]

Nesta parte do trabalho, temos dois blocos de discussão. No primeiro bloco, teorizamos sobre a desigualdade, a exclusão social e questões relacionadas e, no segundo bloco, teorizamos sobre o valor contributivo da poesia, com destaque para aquela publicada no livro didático, como conhecimento possível de ser utilizado para combater a drástica situação da desigualdade e da exclusão.

Para o primeiro bloco, trazemos três cenários de discussão. Inicialmente, conceituamos e esclarecemos o nosso problema de investigação – a desigualdade e a exclusão social. Assim, discorremos sobre o tipo de desigualdade e exclusão de que estamos falando e sobre os sujeitos que se encontram submetidos a elas. Na sequência, trazemos a educação como um elemento chave no combate à situação, a começar por um olhar crítico sobre a própria ação educativa, enquanto campo onde a desigualdade e a exclusão também se constroem. Mostramos, então, uma visão da escola, na atualidade, discutindo sobre aquela que pode ser considerada uma escola justa, e aproximamos as ideias de "escola justa", de alguns autores, da ideia do *Projeto Educativo Emancipatório* de Sousa Santos. Por fim, trazemos diversos outros campos sociais em que o desrespeito à diferença e aos valores humanos ocorre, com o apoio de estudos desenvolvidos sobre o assunto, o que soma para a consolidação do nosso triste e cruel cenário de injustiça, desigualdade e exclusão social.

---

[2] GIL, G.; RIBEIRO, B.; VIANNA, H.; BARONE, J. **Unplugged**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1993.
[3] BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia.** 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 169.

Para essas nossas considerações, pode surgir o seguinte questionamento: É mesmo necessário tal tipo de discussão? A resposta a essa pergunta aponta para a necessidade de mostrar como as situações de desigualdade e de exclusão estão enraizadas, de maneira vigorosa e de diversas formas, em nossa cultura e em nossas vidas. Uma outra resposta, que complementa necessariamente essa, é a intenção de tornar clara a necessidade do protesto e da luta pela idealização e aplicação de políticas governamentais direcionadas à construção de uma sociedade que compreenda e que respeite a diversidade.

Essa parte do estudo, ao se projetar, então, como o núcleo de materialização da desigualdade e da exclusão, na sociedade, justifica a necessidade da busca de alternativas para combater o problema, legitimando e fundamentando a pesquisa. É justamente a materialização da situação, por diversos ângulos, que mostra a sua gravidade e lhe atribui sentido, enquanto elemento de estudo e objeto de investigação.

Para o segundo bloco de discussões, trazemos dois cenários de diálogos. Inicialmente, teorizamos sobre a poesia enquanto elemento de fuga da realidade, por um lado, e como possível instrumento desestabilizador, de denúncia, de crítica social e de combate, por outro lado. E, por fim, tecemos considerações sobre o livro didático adotado pelas escolas públicas e sobre a importância do trabalho com a poesia, na escola. Essas discussões também contam com o apoio de estudos desenvolvidos sobre o assunto por autores diversos.

A escolha da poesia, enquanto objeto de estudo, adveio do fato de termos procurado, dentre as múltiplas possibilidades de conhecimentos que existem no mundo, aquela que nos parecesse estar dentre as mais próximas e pertinentes ao cotidiano das pessoas, mas, nem por isso, explorada em sua plenitude, diante, de possíveis propriedades que poderia reunir.

Assim, entendemos esta parte do trabalho como o núcleo de apoio teórico à poesia e, por conseguinte, àquela trazida pelos livros didáticos, como conhecimento possível de contribuir para uma sociedade favorável à aceitação da diversidade e ao consequente combate à desigualdade e à exclusão social.

2.1 A DESIGUALDADE E A EXCLUSÃO SOCIAL: DE QUE ESTAMOS FALANDO?

Classicamente, no estudo dos processos de discriminação social, o conceito mais usado é o do “preconceito”. O termo se refere principalmente a uma orientação ou posicionamento afetivo negativo de um indivíduo ou de um conjunto de indivíduos frente a outro grupo social (NUNES; CAMINO, 2011), mas também, como o próprio nome indica, sugere pré-julgamentos depreciativos sobre determinados grupos sociais.

A desigualdade, por sua vez, é um fenômeno socioeconômico que se assenta na noção de igualdade – o que não é igual é estranho, é inferior. Já a exclusão é algo que se funda no caráter essencial da diferença e se constitui num fenômeno de civilização (SOUSA SANTOS, 1995), atingindo determinados grupos, como negros, homossexuais, pessoas com deficiência, favelados, meninos de rua, catadores de lixo, etc. (VÉRAS, 1999).

Autores diversos apontam como origens para a desigualdade social situações histórico-sociais ligadas à apropriação de valores que geram a coerção, a violência, a divisão do trabalho (manual-intelectual, masculino-feminino), o domínio privado da propriedade e do trabalho. Quanto à exclusão social, também grande número de autores revela uma origem que se fixa em grupos específicos, como minorias étnicas e raciais, e segmentos populacionais colocados à margem da sociedade. A desigualdade e a exclusão são, assim, reconhecidas por esses teóricos como fenômenos sociais que não podem ser eliminados, mas que podem, em muito, ser minorados (CARLOS SILVA, 2009).

Contudo, um alerta que nos faz Martins (1997) e com o qual comungamos, é para o fato de as pessoas nomearem e qualificarem tais processos como se muitos aspectos problemáticos da realidade social estivessem unicamente à espera de quem lhes batizasse e lhes atribuísse valor, e não estivessem à espera de quem lhes descobrisse os significados ocultos e ocultados, os mecanismos da produção e reprodução da diferença, do sofrimento e das privações. Discutimos a exclusão e deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e até indecentes de inclusão.

Martins (1997) declara, ainda, que a desigualdade e a exclusão são também geradas por processos sociais e políticos excludentes, que criam suas vítimas. E essas vítimas, por sua vez, ao proclamarem seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança ou desesperança, sua força e reivindicação constituem uma situação de conflito. Dessa forma, concordando com a visão dos inúmeros teóricos apontados por Carlos Silva (2009), temos uma sociedade marcada por contradições, tensões, diferenças e violência.

Isto posto, as desigualdades e exclusões de que falamos nesse estudo, além de serem produzidas por situações histórico-sociais e de estarem fixadas em grupos específicos da população, são também aquelas que perduram pela ineficácia de políticas públicas de combate ao problema e, muitas vezes, por políticas de governo opressoras.

Contribui para o agravamento da situação o fato de a sociedade moderna vir sendo construída sob a égide da diversidade, que precisa ser acolhida, mas que marca a vida humana com múltiplas características étnico-raciais, com múltiplas manifestações culturais e com diferentes formas de ser. E essa situação se torna ainda mais evidente e marcante com o avanço da tecnologia e com a globalização.

A velocidade dos avanços tecnológicos leva as políticas governamentais a se distanciarem dos problemas do presente e a se despreocuparem com as causas humanas do seu tempo, voltando-se para o futuro, com suas infindáveis possibilidades. A globalização, por sua vez, ao aproximar as culturas, torna mais visíveis as suas diferenças, o que, em muitas situações, facilita e estimula conflitos, apesar dos benefícios que sabidamente traz.

Ao se pensar em Brasil, de acordo com Sposati (1999), a desigualdade e a exclusão são condições que têm marcado gerações após gerações. E, de acordo com Sousa Santos[4], o país, de fato, tem mostrado ser um dos mais desiguais do mundo.

---

[4] SOUSA SANTOS, Boaventura de. O preço do progresso. **Debate Aberto**. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=6151>. Acesso em: 23 jun. 2013.

Temos, com isso, parcelas populacionais e determinados indivíduos que apenas se tornam visíveis quando interferem na ordem, no instituído que se estabeleceu como padrão social. E, ainda assim, tornam-se visíveis apenas como "diferentes". Diante disso, o que se tem visto é a triste e sofrida batalha dos excluídos e desiguais pela oportunidade de se fazerem reconhecer como sujeitos. Afinal, de acordo com Martins (1997), os excluídos e os penalizados pela brutalização social e política, pela coerção e pela violência, pela inferiorização e pela indiferença não perdem a sua condição humana. E, para Sawaia (2009, p.1), apesar do sofrimento, "[...] há também o extraordinário milagre humano da vontade de ser feliz e de recomeçar onde qualquer esperança parece morta.".

Considerando o panorama exposto, os sujeitos de quem estamos falando nesse estudo são, então, discriminados por questões socioeconômicas, de raça, etnia, origem, cultura, religião, características físicas, idade, deficiência, opção sexual, opinião política e, enfim, em virtude de quaisquer situações ou características tidas como de inferioridade e não contempladas adequadamente nas políticas de inclusão social. É, portanto, a todos os segmentos sociais submetidos à desigualdade e à exclusão, na atualidade, que aqui fazemos referência.

2.2 UMA ESCOLA JUSTA PARA UMA SOCIEDADE JUSTA

A escola é um importante cenário no qual a desigualdade e a exclusão social também estão presentes. Sendo ela uma instância privilegiada de transmissão do conhecimento, acaba por reproduzir tais situações e propagá-las no meio social. Freitas (2006) destaca, inclusive, que a escola talvez seja o espaço social mais denso e tenso da diversidade e da desigualdade.

De fato, a instituição de ensino está associada à exclusão e à formação para a subordinação, sem que haja qualquer resistência a esse processo. E é marcada por uma dimensão de poder que precisa ser incluída nas suas preocupações formativas de auto-organização crítica (FREITAS, 2002).Há contradições nesse espaço que deveria propiciar ao jovem condições para a aquisição de uma consciência crítica favorável à sua emancipação. O que a instituição educativa, muitas vezes, faz é reproduzir a ótica social, a divisão de classes. Quando isso acontece, a própria

escola se torna um entrave para as mudanças nos seus conteúdos, métodos e objetivos, porque ela passa a encarnar as necessidades da organização capitalista que lhe atribui uma função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção do capital. Dentro dessa ótica, a escola capitalista é antagônica à emancipação humana, estimulando valores como a competição, o individualismo, a punição. O seu ensino é planejado, a grosso modo, para conduzir jovens a postos de trabalho e a sua função social é incorporada aos seus objetivos, às suas práticas avaliativas e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 2011).

Temos uma espécie de exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal que transformou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (opções por trilhas de progressão menos privilegiadas) para reduzir custos econômicos. Essas trilhas são desvalorizadas do ponto de vista escolar (classes de aceleração, reforço de ciclo, correção de fluxo etc.). E há uma transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo, recaindo sobre ele a responsabilidade da exclusão. Nesse sentido, a escola ensina-o a ser dono da sua própria aprendizagem, cabendo a ela apenas propiciar oportunidades de aprendizagem e de reforço em caso de necessidade. Se o aluno não se responsabilizar e aprender, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele (FREITAS, 2002).

Patto (1999), ao realizar uma análise que leva em conta os determinantes histórico-culturais dos fenômenos escolares, também conclui pelo sistema escolar como um grande responsável pela reprodução da desigualdade e do fracasso escolar. Menciona várias questões que contribuem para isso, como a exclusão da classe trabalhadora da escola por simples “pré-conceito” de que não é capaz, apontando a diferença cultural, no ambiente escolar, como algo exorbitante. E faz um alerta quanto à tendência que a escola tem de naturalizar e reforçar as desigualdades; de passar a ideia de que existe igualdade de oportunidades; de disseminar a noção de que cada um aproveita e se desenvolve melhor que os outros, de acordo com a sua capacidade; de alimentar a ideia de que a criança é a única culpada pelo seu fracasso ou sucesso. Na verdade, uma possibilidade de entendimento dessa situação nos é dada por Ferreira da Silva e Freitas (2006, p. 28), ao frisarem que termos “tendência a destinar, continuamente, o pior àqueles que consideramos piores.”.

Também Dubet e Martucelli (1998) afirmam que, do ensino fundamental ao ensino médio, a escola constitui uma “experiência de desigualdades”, que é construída a partir da diversidade e das diferenças sociais que se mostram a alunos e professores cotidianamente. As classes populares veem a escola como local de opressão e dominação e a classe média a vê como local de competição e identificação com a sua vida social.

As diferenças de desempenho entre os alunos são marcantes. Os alunos das classes populares apresentam sistematicamente desempenho insatisfatório diante das exigências escolares, o que os leva, muitas vezes, a abandonar a escola, havendo, assim, a “seleção pelo fracasso”, que reproduz e acentua as desigualdades (DUBET, 2003). Temos, com isso, uma profunda injustiça, na qual os filhos de famílias desfavorecidas são conduzidos a ocupações não qualificadas e a escola não assume a sua parcela de responsabilidade pela situação (DUBET, 2008).

Por outro lado,

> [...] existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel [...]. É difícil fracassar e ser conduzido para empregos pouco valorizados, mas úteis, é cruel ser desprezado durante esse percurso (DUBET, 2008, p. 43).

O que a instituição de ensino faz, então, é desacreditar na socialização escolar desse jovem, assumindo como natural a incompatibilidade entre a sua vida e o ambiente acadêmico e acreditando que as mazelas às quais ele está submetido estão fadadas a sempre serem reproduzidas em sua vida (FERREIRA DA SILVA; FREITAS (2006). Temos, com isso, uma escola que, além de não tratar bem esse jovem, leva-o a se identificar como limitado e fracassado. De fato, “[...] um dos efeitos mais devastadores do fracasso escolar é convencer os perdedores de sua indignidade [...]” (DUBET, 2008, p. 43).

E, refletindo sobre a busca por uma escola justa, Dubet (2004) esclarece que o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a ideia de igualdade e de justiça não é tão clara, sendo importante avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares.

Dentro dessa ótica, esclarece que é preciso tomar cuidado para que haja igualdade de oferta e de acesso escolar e para que seja evitado o encaminhamento daqueles que são sistematicamente colocados à margem do processo educativo a trajetórias formativas implícitas e menos favoráveis, evitando-se cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais.

Uma escola justa, então, dentre outros, promoveria uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais; compensaria as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo com uma rígida igualdade; permitiria que cada um desenvolvesse seus talentos específicos, independentemente do seu desempenho escolar; e trataria bem os desfavorecidos socialmente, sem humilhá-los ou feri-los, preservando a sua dignidade, autoestima e igualdade de princípio com os outros (DUBET, 2004).

Ora, se todos os alunos são submetidos às mesmas regras, a escola, além de ignorar diferenças sociais e individuais, está, ainda, aprofundando esse desnível. Para equalizar a diferença, eliminando carências individuais, ela teria que tratar, cada um, de acordo com aquilo que necessita para que todos cheguem a um nível formativo satisfatório. Nesse sentido, alguns realmente necessitam mais do que outros.

Agindo de tal forma, a escola, então, entenderia os alunos - atores do processo educativo - não como personagens estáticos e passíveis de serem educados de acordo com uma mesma receita, mas como gente de verdade, que constrói a diversidade. Nesse sentido, vêm-nos à mente as palavras de Renato Russo, em sua canção “Vamos fazer um filme” (1993): “A minha escola não tem personagem / A minha escola tem gente de verdade [...][5].

Retomando Freitas (2002), acrescentamos que uma escola justa poderá ser possível quando a própria escola passar a ensinar, além de conteúdos, novas relações com as pessoas, tornando-se, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais, em estreita relação com os

---

[5] RUSSO, Renato. **O descobrimento do Brasil.** 1993. EMI MUSIC. São Paulo – Brasil.

movimentos sociais emancipatórios. E, valendo-nos de recomendações de Nóvoa (2009, s. p.) para a constituição de um novo modelo educativo, inferimos três propostas que, possivelmente, podem contribuir para uma escola justa: “1.ª Educação pública, Escolas diferentes; 2.ª Escola centrada na aprendizagem; 3.ª Espaço público de educação: Um novo contrato educativo”.

De acordo com a primeira proposta, a educação deve definir-se como um “bem público”, pois a sua idealização como “bem privado” contribui para a tribalização da sociedade. Deve haver, então, a organização de escolas abertas à diferença, que contemplem, em seus projetos educativos, diferentes percursos formativos e diferentes modos de acesso ao currículo escolar. As famílias, orientadas pelas próprias escolas quanto ao seu fazer educativo, devem poder escolher a instituição de ensino para seus filhos e, levando em conta seus anseios e necessidades, participar na definição do projeto educativo. A segunda proposta – relacionada às ideias de Dubet - quanto à necessidade de a escola educar a todos os alunos - trata-se de colocar a aprendizagem no centro das preocupações da escola. Para isso, o insucesso e o fracasso não seriam encarados como fatalidades impossíveis de combater e todos aprenderiam uma base comum. Os diferentes percursos de escolaridade seriam adaptados às inclinações e aos projetos de cada um, sobretudo aos desfavorecidos socialmente. A terceira proposta trata-se de a sociedade - famílias, comunidades locais, associações culturais, entidades laborais, igrejas, museus, centros de saúde, espaços artísticos e desportivos - também se responsabilizarem por missões que têm sido assumidas pela escola, como a proteção ambiental, a preservação do patrimônio cultural, o combate às drogas, a educação para a saúde, a educação alimentar, a educação para a cidadania, etc. Trata-se da promoção de um espaço público de educação, rompendo com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões (NÓVOA, 2009).

Frisamos, então, que uma escola que respeita e ensina a todos, dentro da ótica de justiça de Dubet; que se assume como local de conscientização e luta contra as desigualdades sociais, dentro da ótica de justiça de Freitas; que organiza diferentes projetos e define diferentes percursos formativos para também educar a todos, dividindo a sua responsabilidade educativa com a sociedade, dentro da ótica de justiça de Nóvoa, acaba, possivelmente, por aprender e instruir a todos a serem

justos, acaba por orientar alunos para a não reprodução de injustiças, de desigualdades e da exclusão social, ou seja, acaba educando, quem sabe, para uma sociedade mais justa. Eis, então, o ponto de contato entre as proposições dos três autores e a proposição do *Projeto Educativo Emancipatório* de Sousa Santos. Ora, se o *Projeto* propõe uma formação educativa voltada para o respeito à diferença e para o combate a todas as formas de desigualdade e exclusão social, acaba por também sugerir, para a escola, enquanto ente social, uma prática educativa que respeite a diferença, que seja justa e que procure formar a todos os alunos, sem humilhar, desprezar, ou ferir aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, significando-os.

Sousa Santos (1996) destaca que o *Projeto* entende a sala de aula como um rico e amplo espaço de possibilidades educativas e de transmissão de conhecimentos que objetivem a “[...] construção de "um outro mundo possível", ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática [...]” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 108). De forma semelhante, Dubet, Freitas e Nóvoa apontam a sala de aula como um rico espaço de práticas educativas que colaborem para uma transformação social a partir da reestruturação das relações e práticas que se desenvolvem dentro da própria escola.

As ideias dos quatro autores, então, convergem em favor da possível reelaboração de uma escola e de uma sociedade mais justa e igualitária, afinal, “se tudo tem igual valor como conhecimento, todos os projetos de transformação social são igualmente válidos, ou, da mesma forma, igualmente inválidos”. (SOUSA SANTOS, 2006, p. 108).

2.3 DIVERSOS OUTROS CENÁRIOS EM QUE A INJUSTIÇA, A DESIGUALDADE E A EXCLUSÃO SÃO PRODUZIDAS

Os valores estabelecidos por um povo, os seus usos e costumes, o seu espírito de propriedade e de pertencimento ao meio cultural em que desenvolve suas relações sociais e se encontra como grupo instituído, as suas razões políticas, econômicas e étnicas, além de outros aspectos, mostram-nos, ao longo da história, que podem

trazer a noção de superioridade desse povo em relação a outras culturas, gerando preconceito, discriminação, coerção e violência. Esses sentimentos, acirrados dentro da cultura que se considera superior, podem, inclusive, banalizar as relações de desigualdade e de exclusão, tornando-as comuns e destituindo-as de sua vileza e leviandade. Esse é um cenário de desigualdade e exclusão global que precisa ganhar destaque no nosso estudo.

Com relação ao assunto, Sousa Santos (2006) afirma que, nas sociedades sujeitas ao colonialismo europeu, vigoram a desigualdade e a exclusão como princípios de regulação. Durante o longo tempo do ciclo colonial, a "opção" para essas sociedades foi, quando muito, entre a violência da coerção e a violência da assimilação. De fato,

> O eixo Norte-Sul envolveu vastas zonas do mundo onde a cultura ocidental começou por se impor pela destruição inicial de culturas rivais e pelo genocídio dos povos que as protagonizavam. A modernidade europeia foi aí imposta [...]. Assim, o sistema de exclusão começou por dominar e pela forma mais extrema, a do extermínio das culturas que não adotavam as referências européias. Depois do extermínio, foi fácil segregar em reservas, sob a forma de tribos ou assimilar as populações indígenas sobreviventes e iniciar um processo de integração e, portanto, um sistema de desigualdade, ele próprio também incluindo formas extremas de desigualdade, como foi a escravatura, uma instituição social híbrida, tal como a imigração hoje, subsidiária dos dois sistemas de iniquidade. Isto significa que o interdito cultural da exclusão teve talvez tanto peso como a integração pelo trabalho escravo colonial. Depois do extermínio inicial, o racismo foi sobretudo de exploração e, portanto, parte integrante do sistema de desigualdade (SOUSA SANTOS, 2006, p. 296).

A maneira pela qual esse pensamento do Norte hegemônico, em relação ao Sul, passou a ser reconhecido, na atualidade, é designada de pensamento abissal. Segundo a sua ótica, as linhas cartográficas abissais que demarcavam o Velho e o Novo mundo, na era colonial, subsistem estruturalmente, no pensamento moderno ocidental, e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo (SOUSA SANTOS, 2007a). Nas exatas palavras do autor,

> o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência

> significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 4).

Na sua constituição moderna, o colonial representa, não o legal ou o ilegal, mas, antes, o sem lei. Uma máxima que se populariza, a partir dessa ideia, é a de que "para além do Equador não há pecados" (SOUSA SANTOS, 2007a). Poderia esse pensamento ter inspirado Chico Buarque de Hollanda e Ruy Guerra a escreverem o verso "Não existe pecado do lado debaixo do Equador"[6], na canção "Não existe pecado ao Sul do Equador", de 1973?

Parece que nem mesmo a globalização e os avanços tecnológicos da contemporaneidade conseguiram dar conta de aproximar as culturas e de apagar do ideário global o enraizado pensamento abissal.

DJALO (2005, s. p.) mostra que "[...] a evolução das desigualdades entre tais países continua muito alarmante. Mais ainda, as desigualdades entre países do Norte e países do Sul tomaram proporções nunca antes vistas no passado".

Foram, então, as indicações desse autor, ao lado das reflexões de Sousa Santos, que instigaram a nossa busca por abordagens da desigualdade Norte-Sul global em poemas produzidos no período colonial ou que fazem alusão a esse período.

Um outro cenário global da desigualdade e da exclusão que precisamos destacar é com relação à regulação estrutural do capitalismo. O seu princípio ideológico tem como base a formação do trabalhador servil, fadado à empregabilidade e à reprodução dos interesses hegemônicos, mediante a concepção de um profissional autômato, acrítico, impensante, produtivista, empregável e encarregado de alimentar a lógica de produção do mundo empresarial e do próprio governo.

---

[6] HOLLANDA, C. B.; GUERRA, RUY. **Chico canta**. 1973. Phonogram/Philips. São Paulo – Brasil.

A captura da subjetividade da classe operária e a sua inserção no processo produtivo são os elementos essenciais à acumulação de lucro do capitalismo e "[...] os indivíduos diversos que trabalham aparecem como meros órgãos do trabalho" (MARX, 1983, p. 60). Tem-se, assim, uma sociedade extremamente marginalizadora do ponto de vista econômico e social, que constitui massas de trabalhadores autônomos ou assalariados, com rendimentos ínfimos, que os levam a uma vida precária (KOWARICK, 1999).

Acreditamos que a canção Xibom Bombom (2000), do conjunto "As meninas", fala de um desejo de se libertar de uma "cadeia hereditária" e "precária" estabelecida pela regulação capitalista, na qual os trabalhadores pobres são explorados ao máximo pelos empregadores ricos. Parece-nos que o trabalhador e seus descendentes que seguem a mesma sina continuam, cada vez mais, pobres e os empregadores ficam, cada vez mais, ricos:

> [...]
> Analisando
> Essa cadeia hereditária
> Quero me livrar
> Dessa situação precária...
>
> Onde o rico cada vez
> Fica mais rico
> E o pobre cada vez
> Fica mais pobre
> E o motivo todo mundo
> Já conhece
> É que o de cima sobe
> E o de baixo desce
> [...][7]

A desigualdade e a exclusão são, portanto, elementos constitutivos do pensamento capitalista, sem as quais o próprio regime, em sua essência, não poderia ser reconhecido, pois se baseia na busca do lucro e, por conseguinte, na estipulação de inferiores e superiores, de opressores e oprimidos. Nessa linha, Marx (1983) afirma que as condições de igualdade são incompatíveis com o processo de acumulação capitalista. Esse processo, baseado na exploração, é estruturalmente excludente. E Martins (1997) declara que o capitalismo, na verdade, desenraiza, brutaliza e exclui a todos, pois, na sociedade capitalista, isso é uma regra estruturante.

---

[7] GASPAR, R.; RANGEL, W. **Domingo Legal 2000**. 2000. SBT Music. São Paulo – Brasil.

Contudo, essas condições são controladas e reguladas para evitar o seu extremismo e também para impedir a sua anulação, em prol da manutenção do sistema. De acordo com Sousa Santos (2006, p. 282), “estes mecanismos visam a uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, com isso, a redução das possibilidades de emancipação social às que são possíveis na vigência do capitalismo”. E, também de acordo com Martins (1997), a sociedade capitalista exclui para incluir, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica, sendo próprio dessa lógica a exclusão e a inclusão.

Assim é que o Estado moderno capitalista, longe de procurar a eliminação das desigualdades e exclusões, pois se assenta nelas, tem-se proposto apenas a geri-las, deixando de lado as urgentes e necessárias políticas estatais direcionadas à construção de uma sociedade mais justa. Diante disso, é que necessitamos de uma grande transformação social, que passe pela remodelação dos Estados nacionais e pela constituição de uma sociedade mais justa e mais democrática.

DJALO (2005) utiliza – como parâmetro de avaliação do crescimento econômico dos países menos avançados na atualidade – os fluxos de capitais estrangeiros em cada país, as políticas governamentais e as mudanças nas configurações das relações de trabalho, o que vem a confirmar a estrutura capitalista como geradora de profundas desigualdades e exclusões.

Dessa maneira é que as ideias desse autor, ao lado das ideias dos demais autores aos quais recorremos, também instigaram a nossa busca pela materialização da situação em poemas do passado.

Também o preconceito racial vem acometendo segmentos variados da população a situações de desigualdade e/ou exclusão social. Uma análise atenta da situação, no contexto mundial, revela que o preconceito e a discriminação vêm ganhando terreno, nos últimos anos, como nos esclarece Ianni (2004, p. 8):

> Verdadeiramente, os acontecimentos nos últimos anos estão acentuando a intolerância racial em escala mundial. Agravou-se a intolerância na Europa; cresceu muito a vigilância dos indivíduos nos EUA, além de em outros países. O pretexto pode ser o terrorismo ou o narcotráfico, mas aquela intolerância forte que os europeus há algumas décadas imaginavam que

> acontecia só na África, na América Latina, nos EUA, também está sucedendo na Europa. Há barcos de negros e árabes que no Mediterrâneo são afundados porque servem de transporte a imigrantes que querem entrar de qualquer modo nos países europeus.

As sociedades do norte ocidental criaram e viveram uma divisão étnico-racial que lhes permitiu e permite manter desigualdades socioeconômicas a partir de critérios raciais e/ou étnicos. Já no Brasil, o preconceito racial ocorre de maneira tão sutil e mascarada que as pessoas têm vergonha de mostrar qualquer vestígio dele. A população, em sua grande maioria, reconhece a existência do racismo, mas não admite responsabilidade nesse processo. Assim, esse tipo de preconceito, no país, deve ser considerado como parte do tecido social (NUNES; CAMINO, 2011).

A vida do negro, a propósito, que foi extremamente difícil, ao longo da história, continua a ser difícil na atualidade. Após as mazelas sofridas em seu transporte da África para o Brasil, nos porões dos navios negreiros, ele seguiu a sua vida em meio a dores, injustiças e discriminação, chegando ao século XXI ainda com imensas dificuldades de aceitação social, pela inferiorização e discriminação sofridas em virtude da cor da sua pele. Dorival Caymmi e Jorge Amado eternizaram a denúncia desse sofrimento nos versos da canção "Retirantes" (1976): "Vida de negro é difícil / é difícil como o quê"[8].

E Barreiro (2005) procura identificar abordagens do escravismo na poesia de Castro Alves. Como resultado do seu estudo, identifica um poeta sensível aos problemas sociais do seu tempo, que se torna um dos precursores da causa abolicionista e denuncia, em seus versos, as atrocidades inerentes à escravidão.

O autor, então, direcionou-nos a estudar a possibilidade de poemas de Castro Alves serem utilizados como instrumento voltado para a desestabilização dos discentes quanto à discriminação racial.

Outro cenário que trazemos é o da pobreza, afinal, "no caso do Brasil, a desigualdade social é muitas vezes mantida à custa da demarcação do lugar do pobre" (FREITAS, 2006, p. 11). A sociedade enxerga o pobre como um perdedor, um

[8] CAYMMI, Dorival. AMADO, Jorge. **Escrava Isaura**. 1976. Som Livre. São Paulo – Brasil.

ser desvalorizado socialmente e desprovido de competências individuais para atingir um determinado patamar financeiro (FREIRE, 1989; GUARESCHI, 2005).

O pensamento desses autores se confirma em uma recente pesquisa de opinião sobre a desigualdade e a pobreza realizada por Euzébios Filho e Guzzo (2009). Nos resultados dessa pesquisa, o rico aparece como o sujeito ativo das relações sociais, aquele que toma a iniciativa de construir um cotidiano próprio, longe da pobreza. Os pobres, por outro lado, figuram como aqueles que introjetam uma noção de inferioridade e são passíveis de serem discriminados.

Chico Buarque de Hollanda, Vinícius de Moraes e Aníbal Augusto Sardinha, em sua composição "Gente Humilde" (1969), que consideramos um hino de denúncia e solidariedade à população pobre e humilde do nosso país, retratam, poeticamente, uma triste realidade de pobreza:

> Tem certos dias
> Em que eu penso em minha gente
> E sinto assim
> Todo o meu peito se apertar
> [...]
>
> Igual a como, quando eu passo
> no subúrbio
> Eu muito bem, vindo de trem
> De algum lugar
> Aí me dá uma inveja
> Dessa gente
> Que vai em frente
> Sem nem ter com quem contar
>
> [...]
> E eu que não creio
> Peço a Deus por minha gente
> É gente humilde
> Que vontade de chorar[9]

Há autores que apontam a ocorrência de um aumento na distribuição de renda, no Brasil, nas últimas décadas e outros que apontam a sua queda. Neri (2010) destaca que essa distribuição vem crescendo, desde 2001, e que, entre 2001 e 2009, tanto a renda dos mais ricos, como a dos mais pobres, aumentou a níveis notáveis.

---

[9] HOLLANDA, C. B.; MORAES, V.; SARDINHA, A. A. **Chico Buarque de Hollanda – Vol 4**. 1969. Cara Nova Editora Musical Ltda. São Paulo – Brasil.

Monsueto *et. al* (2010), por sua vez, afirmam que, nas últimas décadas, o Brasil tem estado entre os países que exibem a pior distribuição de renda do mundo. E Gomes e Pereira (2005) destacam que a desigualdade na distribuição de renda ocorrida, nas últimas décadas, exclui parte significativa da população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania. Esse é um fator que precisa ser considerado como agravante para a pobreza no Brasil. Vive-se, no país, uma verdadeira separação social, em que o modelo econômico vigente gera crescente riqueza para poucos e pobreza para muitos, sem uma política de renda justa e de atendimento às necessidades básicas da maioria da população (GOMES; PEREIRA, 2005).

Diante das duas visões divergentes sobre a situação, optamos, nesse estudo, por adotar a segunda, já que concordamos com o pensamento dos dois últimos autores.

Para Silva e Silva (2010), as políticas sociais de combate à miséria, no Brasil, revelam a adoção de programas fragmentados, descontínuos e insuficientes, que não produzem impactos sociais significativos. Com isso, observa-se uma significativa persistência da pobreza e da sua implicação na desigualdade. Também para Draibe (1995), tem-se, no país, um conjunto amplo e variado, mas descontínuo e insuficiente de programas direcionados aos segmentos empobrecidos da população. E essas medidas de intervenção não são estratégias de caráter global para o enfrentamento da pobreza.

Fleury (2007) indica os desafios para as políticas públicas contemporâneas de combate à pobreza e às desigualdades sociais. No caso brasileiro, destaca que mais de um terço da população vive na pobreza e que inexiste uma agenda social comum que permita a criação de políticas transversais de combate à situação.

E Chaves (2007) investe-se na analise da relação existente entre Pobreza, Desigualdade de Renda, Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste – FNE e Transferências Constitucionais. Os resultados do seu estudo mostram a existência de uma relação direta entre pobreza extrema (indigência) e desigualdade de renda; uma relação inversa entre indigência e transferências constitucionais; entre indigência e o FNE; entre indigência e média dos anos de estudo; e entre indigência e Renda.

Ao lado das ideias dos demais autores com os quais dialogamos, esses dois estudos somaram, então, à nossa intenção de buscar, em poemas do passado, abordagens da pobreza e da miséria e o desinteresse governamental em promover políticas de combate ao problema.

A desigualdade e a exclusão social são também historicamente marcantes com relação à mulher. A ela sempre foi reservado um lugar de menor destaque na sociedade (GOMES DA SILVA, 2010).

No poema "Com licença poética (1976)", Adélia Prado faz uma incisiva crítica à inferiorização e discriminação feminina, destacando a mulher como capaz e versátil. O poema faz uma intertextualidade com versos do "Poema de 7 faces", de Carlos Drummond de Andrade. No poema de Drummond, temos "Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida". De acordo com Terra e Nicola (2004, p. 162), *Gauche* é um "... termo francês que significa, entre outras coisas, 'desajeitado'...":

> Quando nasci um anjo esbelto,
> desses que tocam trombeta, anunciou:
> vai carregar bandeira.
> Cargo muito pesado pra mulher,
> esta espécie ainda envergonhada.
> [...]
> Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
> Mulher é desdobrável. Eu sou.[10]

Em Gomes da Silva (2010), é possível inferir que, sendo vítimas históricas, o que restou às mulheres foi, então, a luta pelos seus direitos, colocando a questão do gênero frente às suas reivindicações como minoria social. O autor também destaca, em seu estudo, que, apesar dos históricos avanços sociais, políticos e jurídicos conquistados pelas mulheres, na luta pela sua legitimação, muitas barreiras ainda precisam ser quebradas e muitos direitos ainda precisam ser conquistados. O movimento dos direitos humanos ainda precisa encontrar instrumentos efetivos para a promulgação da cidadania e dos direitos femininos e o preconceito e discriminação contra as mulheres precisam ser encarados duramente como um mal a ser combatido, vigiado, punido e disciplinado. Afinal, temos, ainda, na atualidade, altos

---

[10] PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

índices de violência contra a mulher, em todo o mundo, e temos a diferença entre os sexos sendo, ainda, utilizada como justificativa para o preconceito e a discriminação contra a mulher.

Questionando-nos, então, quanto ao motivo dessa inferiorização da mulher, apegamo-nos, novamente, em Gomes da Silva (2010) ao esclarecer que, durante anos, nossa sociedade construiu, em torno de si e no senso comum, um estereótipo relacionado ao sexo feminino. A cristalização de que o direito deveria estar a serviço dos homens, tidos como os mais fortes, serviu para construir muitos dos preconceitos. Esses preconceitos vieram sendo introduzidos dos mais diversos modos e das formas mais disfarçadas possíveis, associando-se à ocupação exercida pela mulher, voltada unicamente para a criação dos filhos e os cuidados do lar e, mais recentemente, a certas imagens e representações femininas veiculadas, por exemplo, pela mídia, que enseja, no imaginário social, a imagem da mulher como produto de consumo.

As ideias do autor, então, somaram à nossa proposta de buscar, em poemas da atualidade e do passado, perfis diferentes da mulher, com vistas à orientação das pessoas quanto aos avanços femininos, sem, contudo, deixar de mostrar o preconceito e a discriminação que ela ainda sofre na atualidade e a necessidade de combatê-los.

Também com relação aos indígenas, a desigualdade e a exclusão são tristes marcas históricas. De acordo com Heck *et al*. (2005), no passado, esses povos foram massacrados e incrivelmente reduzidos pela máquina colonial. Na atualidade, fazendo-se presentes, apesar de reduzidos, são obrigados a conviver e a lutar contra os programas políticos e econômicos de exploração da região onde habitam.

Renato Russo, em sua composição "Índios" (1986), traz-nos a covarde exploração e inferiorização histórica dos indígenas, vitimados pela ganância dos portugueses no período colonial.

> Quem me dera, ao menos uma vez,
> Ter de volta todo o ouro que entreguei
> A quem conseguiu me convencer
> Que era prova de amizade
> Se alguém levasse embora até o que eu não tinha.
>
> [...]

> Quem me dera, ao menos uma vez,
> Como a mais bela tribo, dos mais belos índios,
> Não ser atacado por ser inocente.[11]

E Heck *et al*. (2005), de fato, aborda a existência de dezenas de povos indígenas na região amazônica do Brasil e a relação desses povos com as sociedades não indígenas, marcadamente ocidentais e europeias; com o Estado brasileiro, responsável pela demarcação das terras tradicionalmente indígenas; com os setores que têm interesses econômicos na região; e com setores contrários à demarcação das terras. Como resultado do trabalho, destaca que a população indígena, por ocasião da conquista portuguesa, é projetada entre três e cinco milhões de pessoas, na Amazônia brasileira, contudo, a violência do projeto colonial (guerras, escravidão, inserção de doenças) provocou uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade nesse local. Posteriormente, o extrativismo da borracha dizimou, também, milhares de índios. O massacre voltou a se repetir, recentemente, a partir das décadas de 1960 e 1970, com as políticas de desenvolvimento e integração da Amazônia, que começaram a rasgar a floresta com a abertura de estradas. Muitos índios foram duramente atingidos, inclusive por expedições de extermínio com a participação do poder público. E, ainda hoje, existem povos indígenas que continuam ameaçados de extinção e fugindo dos grandes projetos e das frentes colonizadoras. Contudo, apesar da perseguição implacável, tem-se conhecimento da existência de povos indígenas em todas as unidades da federação, com a maioria deles vivendo na Amazônia legal. A população indígena chega ao ano 2000 somando cerca de 734.000 pessoas no Brasil. Nesse cenário, fica clara, ainda, a conflituosa relação entre o governo brasileiro e as populações indígenas que, diante da omissão do Estado Nacional em consolidar os seus direitos legalmente constituídos, buscam a construção de uma relação de respeito pela sua diversidade (HECK *et al*., 2005).

Registramos, de acordo com o Censo 2010, que, de 2000 para 2010, a população indígena do Brasil cresceu em 11,4%, correspondendo a 817 mil pessoas que se declaram indígenas (BRASIL, 2010).

---

[11] RUSSO, Renato. **Dois**. 1986. EMI/Odeon. São Paulo – Brasil.

O estudo de Heck *et al*. (2005) somou à nossa intenção de buscar, em diferentes poemas, a visão dos autores sobre o tratamento dado aos indígenas, para demarcar uma possível potência reveladora dos textos.

Também as guerras constituem, em si, situações de desigualdade e exclusão que são evidenciadas na inferiorização e/ou na destruição do outro. De acordo com Freud (1932/1974, p. 253),

> Quando os seres humanos são incitados à guerra, podem ter toda uma gama de motivos para se deixarem levar – uns nobres, outros vis, alguns francamente declarados, outros jamais mencionados [...] Entre eles está certamente o desejo da agressão e destruição.

Murilo Mendes, em seu poema “O filho do século” (1941), escrito em plena Segunda Guerra Mundial (1939-1945), retrata um cenário de guerra, com suas mazelas, como a fome, a miséria, o ódio e a destruição:

> [...]
> As multidões famintas justiceiras
> Sujeitos com gases venenosos
> É a hora das barricadas
> É a hora do fuzilamento, da raiva maior
> [...]
> É a hora dos vôos destruidores
> É a hora das barricadas, dos fuzilamentos
> Fomes desejos ânsias sonhos perdidos
> Misérias de todos os países
> [...][12]

E Oliveira e Herzog (2010) articulam as noções de guerra, violência e pulsão de morte (essa última sendo um conceito introduzido por Freud, em 1920, que compreende a tendência do ser humano à destruição de si mesmo ou do outro), promovendo uma reflexão sobre a guerra, o seu porquê, as suas marcas e assuntos correlatos, e discutindo as implicações violentas desse conflito para os indivíduos e para a humanidade. Destacam que, para Freud, haveria, em atividade nos homens, pulsões que tendem a preservar e a unir e pulsões que tendem a destruir e matar, denominadas agressivas ou destrutivas, carregadas de ódio, que cooperam com os mercados de guerra. Assim, supõem que a pulsão de morte, mesmo em suas

---

[12] MENDES, Murilo. **O visionário**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1941.

manifestações mais cruéis, permanece atuante no psiquismo dos homens e que devemos considerar a existência de uma força violenta constituinte de qualquer ser humano, cuja oportunidade de satisfação poderá se ensejar numa simples brincadeira de crianças ou no mais sangrento e repugnante campo de batalha.

Esse estudo encorajou-nos a buscar, em poemas que fazem referência à Segunda Guerra Mundial, o tratamento que é dado, pelos autores, à temática da guerra, e a investigar uma possível materialização da desigualdade e da exclusão em meio às mazelas do conflito.

Considerando o panorama retratado, entendemos que a desigualdade e a exclusão são problemas sociais graves e tomados, recorrentemente, como alvos de pesquisas na área educacional e em outras áreas do conhecimento. Assim, a abordagem que fazemos de tais problemas e a pesquisa que realizamos são uma premente necessidade dentro do campo do saber.

2.4 POTENCIALIDADES DA POESIA

Qual é a função da poesia? Essa é a pergunta a que nos lançamos a responder nesses diálogos. Uma resposta possível para ela é necessária e fundamental para a sustentação do nosso trabalho. E essa não é uma busca original. De acordo com Brandão (1992/1993, p. 17), "o problema dos fins ou da utilidade da poesia sempre foi uma questão fundamental para tantos quantos, de uma forma ou de outra, se dedicaram a ela".

Para Pignatari (2004, p. 11), o poema é um ser de linguagem. O poeta faz linguagem fazendo poema. Ele a está sempre criando e recriando a partir das suas raízes. “Para o poeta, mergulhar na vida e mergulhar na linguagem é (quase) a mesma coisa”.

Assim, ao abordarmos a poesia, abordamos a linguagem e, necessariamente, precisamos abordar o estudo da literatura, que compreende, dentre outros, o estudo dos gêneros literários, estabelecidos de acordo com a estrutura e o conteúdo das

obras.

O termo literatura tem acepções variadas, pois a sua evolução semântica traz dificuldade de se estabelecer um conceito incontroverso. Ele pode ser entendido como o conjunto da produção literária de uma época; o conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial, quer pela sua origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção: literatura feminina, literatura de terror, literatura revolucionária, literatura de evasão, etc.; a bibliografia existente acerca de um determinado assunto; dentre outros (AGUIAR e SILVA, 1976). Contudo, como é óbvio em nosso estudo, interessa-nos o sentido da literatura enquanto denúncia das mazelas sociais e desestabilização das pessoas.

A definição e a classificação dos gêneros literários têm também sofrido múltiplas variações históricas desde a antiguidade helênica até os nossos dias e permanecem como das mais árduas da estética literária. Assim, encontramos, para elas, muitas e discordantes respostas (AGUIAR e SILVA, 1976). Contudo, para esse estudo, pareceu-nos adequado trazer a definição de Sarmento e Tufano (2010), que destacam esses gêneros como tendo três classificações - gêneros épico ou narrativo, gênero lírico e gênero dramático, tendo, cada um deles, as suas particularidades:

> O gênero épico é representado por textos em que um narrador conta as façanhas de um herói. Ao gênero lírico pertencem os textos em que predomina a expressão "eu", numa espécie de confissão plena de seus sentimentos e emoções. E o gênero dramático engloba os textos feitos para serem representados diante de um público por um ou mais atores (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 29).

Os poemas, cujo termo se origina do grego “*poiein”* (fazer, criar, produzir) e significa o que é ou foi criado pela mão do homem, equivalendo a artefato, resultado de arte, artesanato (KOSHIYAMA, 1996), portanto, pelas suas características estruturais e elaborativas e por trabalharem com a emoção e com o sentimento, localizam-se dentro do gênero lírico. Terra e Nicola (2004, p. 341), na obra didática também voltada para o ensino médio *Português: de olho no mundo do trabalho*, atestam essa situação ao acrescentarem que, "nas obras líricas, um "eu" nos passa uma emoção,

um estado de espírito; nota-se assim o predomínio dos sentimentos, da emoção, o que as torna subjetivas. Pertencem a este gênero os poemas em geral [...]".

A origem do gênero lírico remonta à "[...] lira, instrumento musical que acompanhava os cantos dos gregos. Por muito tempo, até o final da Idade Média, as poesias eram feitas para serem cantadas" (TERRA; NICOLA, 2004, p. 341). Assim, de acordo com Cereja e Magalhães (2010a), chamava-se *lírica* a canção que se entoava ao som da lira. Havia entre o som e a palavra uma junção que perdurou até o século XV, quando os poemas passaram a ser lidos ou declamados.

E, conforme nos afirma Nicola (1998), com a leitura e declamação, os poemas passaram a contar com uma estrutura mais rica. A partir daí, a métrica (a medida do número de sílabas poéticas de um verso), o ritmo das palavras, a divisão em estrofes, a rima, a combinação das palavras passaram a ser mais intensamente cultivados pelos poetas. No entanto, tal aspecto não significa que um poema precise, necessariamente, ter rima, a mesma métrica e estrofes. A poesia do modernismo, por exemplo, desprezou esses conceitos, adotando o verso livre (sem métrica regular), estrofes irregulares e o verso branco (sem rima).

Com base nos diálogos e apontamentos feitos, ressaltamos que uma importante função da poesia é servir à idealização, ao deleite e ao prazer do ser humano, proporcionando-lhe a fuga da realidade e, assim, o alívio para os problemas que o oprimem. Tal ideia se afirma nas palavras de Aguiar e Silva (1976) ao também destacarem que uma importante função frequentemente assinalada da literatura é a evasão, a fuga do eu a determinadas condições da vida para um mundo imaginário, que funciona como sedativo, como objetivação de sonhos e de aspirações, vinculando-se ao sentimento e ao coração e limitando-se a comunicar emoções. E também se afirma nas palavras de Abaurre *et al.* (2008a, p. 9), ao registrarem que "a literatura nos oferece um descanso dos problemas cotidianos, quando nos descortina o espaço do sonho e da fantasia.".

Para Pignatari (2004), o poema cria a sua própria linguagem e transmite a qualidade de um sentimento e de beleza. Dessa forma, o texto poético faz o mundo da linguagem ganhar troncos, ramos, flores e frutos.

Carlos Drumond de Andrade, em um dos seus poemas, dá-nos, sublimemente, uma noção do prazer que é adentrar o universo “mágico” das palavras e do poder que elas adquirem, nos próprios poemas, de tocar o íntimo do ser humano, despertando-lhe emoções variadas. Imaginamos que seja irrecusável o convite didático que nos faz para embarcamos nessa fascinante viagem:

Procura da poesia (1943-1945)

[...]

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consuma
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
[...][13]

E Neruda (1978, p. 51) apresenta-nos poeticamente o seu amor pelas palavras, a sua beleza, a sua e versatilidade e a importância que adquirem dentro do poema:

> [...] são as palavras as que cantam, as que sobem e baixam... Prosterno-me diante delas... Amo-as, uno-me a elas, persigo-as, mordo-as, derreto-as... Amo tanto as palavras... As inesperadas... As que avidamente a gente espera, espreita até que de repente caem... Vocábulos amados... Brilham como pedras coloridas, saltam como peixes de prata, são espuma, fio, metal, orvalho... Persigo algumas palavras... São tão belas que quero colocá-las todas em meu poema... Agarro-as no voo, quando vão zumbindo, e capturo-as, limpo-as, aparo-as, preparo-me diante do prato, sinto-as cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas... E então as revolvo, agito-as, bebo-as sugo-as, trituro-as, adorno-as, liberto-as... Deixo-as como estalactites em meu poema, como pedacinhos de pedra polida, como carvão, como restos de um

[13] ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

> naufrágio, presentes da onda... Tudo está na palavra... Uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava e que a obedeceu...[...].[14]

Essa é, no entanto, apenas uma das visões possíveis do poder das palavras e do fazer poético. A poesia, em sua versatilidade, pode trabalhar temáticas variadas, como nos atesta, também poeticamente, Oswald de Andrade (1927), em "Balada do Esplanada" (1927):

> [...]
> Há poesia
> Na dor
> Na flor
> No beija flor
> No elevador.[15]

Assim, a visão que nos ganha e nos envolve é a sugerida utilização da poesia como instrumento desestabilizador, de combate, de militância, de crítica e de denúncia das injustiças sociais. Essa é a nossa opção e o nosso reconte ideológico da poesia nesse estudo. A propósito dessa perspectiva, também Aguiar e Silva (1976) destacam que, no nosso tempo, fala-se muito de *literatura comprometida* e de *compromisso literário*, o que é fundamental pelas suas implicações e consequências na existência das pessoas.

Demonstrando preocupação com essa outra funcionalidade da poesia, é que Abaurre *et al*. (2008a) nos lançam duas perguntas provocadoras: O texto literário tem o poder de transformar a realidade? A arte literária denuncia a realidade? Como resposta à primeira pergunta, as autoras afirmam que a arte literária não tem o poder de modificar a realidade, mas, certamente, é capaz de fazer com que as pessoas reavaliem a própria vida e mudem de comportamento. Se esse efeito é alcançado, o texto literário desempenha um importante papel transformador, ainda que de modo indireto. Como resposta à segunda pergunta, as autoras fazem o seguinte relato:

> Em diferentes momentos da história, a arte literária teve um papel

---

[14] NERUDA, Pablo. **Confesso que Vivi - Memórias**. Rio de Janeiro: Difel - Difusão Editorial, 1978.
[15] ANDRADE, Oswald de. **Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade**. 1ª ed. São Paulo: Tipografia Maiença, 1927.

> fundamental: o de **denunciar a realidade**, sobretudo quando setores da sociedade tentam ocultá-la. Foi o que ocorreu, por exemplo, durante o período da ditadura militar no Brasil. Naquele momento, inúmeros escritores arriscaram a própria vida para denunciar, em suas obras, a violência que tornava a existência uma aventura arriscada. A leitura dessas obras, mesmo que vivamos em uma sociedade democrática e livre, nos ensina a valorizar nossos direitos individuais, nos ajuda a desenvolver uma melhor consciência política e social. Em resumo, permite que olhemos para a nossa história e, conhecendo algumas de suas passagens mais aterradoras, busquemos construir um mundo melhor (ABAURRE *et al*., 2008a, p. 10).

De fato, os principais poetas brasileiros contemporâneos ao período da ditadura militar dos anos de 1960 e 1970 fizeram da sua poesia um importante instrumento de combate, de denúncia social e de resistência à censura, aos desmandos e às atrocidades do militarismo, trabalhando o fazer poético como arte engajada.

Vieira (2007), no trabalho intitulado *A Palavra Perplexa: experiência histórica e poesia no Brasil nos anos 70*, busca compreender a experiência histórica, no Brasil, nos anos de 1970, propondo a poesia escrita sobre a ditadura militar como fonte de pesquisa. Trata-se de um mergulho dentro da dicção poética, com vistas a entender a visão dos autores sobre os fatos históricos que se desenvolveram no período. Analisaram-se, então, vozes poéticas que impuseram resistência contra o regime político. Como resultado, a autora constata que a poesia da época, produzida pelas vozes presas daqueles que foram calados, encarcerados e torturados, testemunha a ruptura ética ocorrida no país sob o terrorismo de Estado e mostra a incomensurabilidade dessa experiência histórica e a perplexidade dela decorrente.

E Dória Júnior (2010), no estudo intitulado *Lirismo e testemunho na poesia de Nicolas Behr*, teve o propósito de estudar e entender as noções de testemunho na literatura, a partir de textos relativos ao genocídio ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial e de textos relativos aos sangrentos anos ditatoriais, no Brasil militarizado dos anos 1960 e 1970, além de buscar um teor testemunhal na obra poética de Nicolas Behr escrita a partir da década de 1970. Como resultado, a literatura de teor testemunhal projetou-se como instrumento denunciador e capaz de evitar que as pessoas esqueçam as situações de destruição do Eu e a poesia de Nicolas Behr mostrou-se um instrumento de resistência contra a opressão de governantes e como possível de contribuir para que os mecanismos totalitários e as catástrofes já ocorridas não se atualizem, figurando como elemento de luta contra as

desigualdades sociais e de busca de um país mais igualitário e não silenciador da voz dos excluídos.

As indicações desses dois estudos influenciaram a nossa ideia de buscar, em poemas produzidos nos anos da ditadura militar e transcritos em livros didáticos do ensino médio, denúncias das atrocidades praticadas pelo regime e gritos de protesto e resistência contra ele.

Na verdade, como arte engajada, não só a poesia, mas a literatura e também a música, que se entrelaça à poesia, foram instrumentos adotados por inúmeros artistas para externarem suas ideias e o seu protesto no período da ditadura militar, refletindo problemas sociais desse tempo.

Cereja e Magalhães (2010a, p. 49) destacam que a poesia está entrelaçada à música, está na música e se confunde com ela. A poesia é música. E isso se deve ao fato de ela ser "[...] um gênero textual que se constrói não apenas com ideias e sentimentos, mas também por meio do emprego do verso e seus recursos musicais – a sonoridade e o ritmo das palavras [...]". De fato, "A poesia está em toda parte: nas canções de ninar, nas cantigas de roda, nos trava-línguas, nas parlendas, nos provérbios, nas quadrinhas populares, nas propagandas, nas letras de músicas, nos livros [...]" (p. 49).

Assim, dentre as muitas composições surgidas no período de repressão, o canto poético "Pra não dizer que não falei de flores", composto por Geraldo Pedroso de Araújo Dias, conhecido popularmente como Geraldo Vandré, tornou-se um hino de resistência do movimento civil e estudantil ao militarismo e foi censurada pelo governo. O poema/música foi interpretado como uma convocação à sociedade para agir e modificar a ordem ideológica de violência, exploração e desigualdade vigente, sobretudo por meio dos seguintes versos: "Vem, vamos embora / Que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora, / Não espera acontecer"[16].

---

[16] VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo: Discos RGE-Fermata, 1979. 1 LP.

Afora tais considerações sobre o papel da poesia como instrumento de denúncia e de orientação social, o pensamento principal no qual nos apoiamos para apostar nela como possuidora de tal potencial é o do professor universitário, crítico e historiador de literatura Alfredo Bosi.

Para Bosi (1996), uma das maneiras realistas de manifestação da poesia é como parte do movimento histórico, pois subsiste um modo de ler o poema como representação do sistema social e dos seus conflitos ideológicos. Assim, o texto poético não é um liso espelho da filosofia dominante. Na verdade, ele pode ser o seu avesso e contraponto.

O escritor esclarece que a poesia, em suas origens, tinha o poeta como um “doador de sentido”, aquele que dava nome e sentido às coisas. Hoje, no entanto, com o sistema capitalista, o avanço da ciência e o poder hegemônico incutindo formas de pensar no senso comum, são os valores dominantes que dão nomes às coisas. Diante disso, para ele, a poesia passa a ser, na atualidade, uma forma de denúncia e resistência simbólica ao pensamento dominante, de maneira que todo grande poema é uma forma de oposição e resistência aos discursos dominantes. Há, no seu entender, três atitudes do eu lírico: a primeira encontra-se na *poesia mítica* ou *poesia da natureza*, que propõe a redescoberta das fontes ainda não contaminadas pela civilização e a recuperação do sentido comunitário perdido; a segunda encontra-se no *lirismo de confissão*, que propõe externar o sentimento de maneira defensiva; e a terceira encontra-se na poesia *satírica*, que propõe a crítica direta ou indireta do plano social instituído. Essa terceira atitude - a satírica - é um dos caminhos estéticos que a poesia-resistência pode trilhar, ao lado da metalinguagem, do mito, da biografia e da utopia (BOSI, 2004).

Para o autor, a poesia, de fato, deve ser vista como um elemento de resistência à opressão e de subversão da ordem dominante, capaz de intervir na organização social e de propor a sua reorganização. Ela traz, em si, elementos estéticos que a constituem como gênero poético – som, ritmo, estrutura – e se relaciona também à história, carregando consigo teor social por interagir com os leitores, propiciando-lhes noção da sua condição de opressão perante o poder dominante e da necessidade de resistência a essa dominação. Ela resgata acontecimentos

passados, mostra a opressão dos dominadores e, sobre isso, idealiza uma nova forma de vida. Ao produzir imagens do mundo reais e possíveis, o poema desperta no pensamento de quem o lê o desejo de uma nova existência, possível e melhor, trazendo à tona uma imagem pela qual ou contra à qual vale a pena lutar. O poema é um discurso que resiste, apesar do meio hostil (BOSI, 2004).

A poesia tem como característica não sucumbir à forjada força dominante que estabelece a desordem e a opressão, por isso é que se constitui em um poderoso instrumento de resistência. A coletividade se identifica, encontra-se e reconhece sua voz no discurso poético que denuncia a dor e a opressão, que grita e protesta contra o mal e busca a liberdade por meio da transformação (BOSI, 2004).

Diante do exposto, fica claro, então, que os textos literários poéticos, narrativos e em suas diversas modalidades estão vinculados à sociedade em que se originam. Não há artistas completamente indiferentes à realidade, pois todos participam dos problemas vividos pela sociedade, apesar das diferenças de interesse e de classe social. Nesse sentido, também para Cereja e Magalhães (2010a), a obra literária é o resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade e, como outras obras artísticas, não só nasce vinculada a certa realidade, mas pode interferir nessa realidade, auxiliando no processo de transformação do social.

2.5 O LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO COM A POESIA NA ESCOLA

O governo federal brasileiro possui o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. De acordo com dados disponibilizados pelo Fundo, o Programa é o mais antigo já criado pelo governo federal para a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e teve início, em 1929, com outra denominação, sendo aperfeiçoado e recebendo diferentes nomes desde então. Ele é voltado para o ensino público e não permite a adesão de escolas particulares. Atende, atualmente, à educação básica brasileira, com exceção da educação infantil. Beneficia escolas municipais, estaduais e federais. O seu objetivo é prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e outros acervos. É executado em

ciclos trienais, com a reposição e complementação anual de livros reutilizáveis. São reutilizáveis os componentes de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química, Biologia e são consumíveis os de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia. Para participar do PNLD, as redes de ensino devem preencher um termo de adesão específico. Os livros inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático (catálogo de escolha dos livros) e o disponibiliza às escolas participantes do Programa. Cada escola escolhe aqueles que deseja utilizar[17].

Os valores anuais gastos pelo governo federal com a aquisição de exemplares são, atualmente, superiores a 1 bilhão de reais. São distribuídos, anualmente, na educação básica, cerca de 150 milhões de livros para cerca de 40 milhões de alunos. Para o ensino médio, incluindo a EJA, foram distribuídos, no primeiro ano do atual ciclo (2012/2014), cerca de 90 milhões de livros para cerca de 9 milhões de alunos, e foram repostos e complementados, nos dois anos seguintes, cerca de 40 milhões de exemplares para cerca de 8 milhões de alunos. No que diz respeito aos livros didáticos de Língua Portuguesa, foram distribuídos, no primeiro ano do ciclo, cerca de 9 milhões de exemplares e foram repostos e complementados, nos dois anos seguintes, cerca de 2 milhões de exemplares[18].

De acordo com Mantovani (2009), o PNLD evidencia a importância do livro didático para o sistema educacional brasileiro. Por meio dele, os livros didáticos oferecidos às escolas deram um salto de qualidade, contudo, há incoerências importantes que precisam ser consideradas. Uma delas se relaciona às exigências colocadas nos editais do MEC para que as editoras inscrevam suas obras. Elas não deixam clara a inexistência de subjetividade no processo avaliativo das obras, indo contra um dos princípios que norteiam o Programa: “clareza das regras aplicadas”. Os autores das obras e as editoras têm de aceitar essa incongruência avaliativa já que não têm nem acesso aos avaliadores e nem a possibilidade de réplica. Um outro problema está no

---

[17] BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas / Livro Didático**: Apresentação. Brasília. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Acesso em 19 jun. 2013a.
[18] *Ibid*.

fato de os avaliadores do MEC elaborarem o catálogo de livros e disponibilizarem para os professores sem que haja a participação deles na escolha das obras que compõem esse catálogo. Uma análise da escolha que os professores fariam das obras que comporiam o guia mostra haver sério descompasso entre o que eles pensam e o que pensam os avaliadores. Assim, não se garante a utilização e o aproveitamento do material didático. Esse processo deveria ser modificado, de modo a colocar o professor como participante efetivo dele.

Tecidas essas considerações críticas sobre o PNLD e voltando a nossa atenção para o livro didático, em si, registramos que o seu conceito é amplo e diverso, devido às finalidades a que se destina, contudo, nesse estudo, trabalharemos com o conceito que nos é dado por Batista (1999), segundo o qual é um livro adquirido pela escola no início do ano letivo e utilizado pelos professores, ao longo desse ano, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. E complementamos aqui esse conceito, comungando com Pirola (2008), ao afirmar que é uma obra vista como fonte de conhecimento e organizadora curricular de disciplinas escolares, sendo produto de um espaço-tempo histórico, tornando-se, por isso, um objeto cultural.

O livro didático, de fato, apesar de não ser o único instrumento de suporte ao trabalho docente nas escolas brasileiras, é, em geral, o mais utilizado para o ensino no cotidiano escolar. De acordo com Lopes (2007), percebe-se que alguns professores utilizam-no como um roteiro a ser seguido rigorosamente, transformando-o em uma cartilha curricular.

Essa não é uma postura didática desejável. No entender de Lajolo (1996), além do livro didático, faz-se necessário que o professor utilize outros recursos pedagógicos para o desenvolvimento das suas aulas, pois nenhum livro, por melhor que seja, deve ser utilizado sem adaptações e complementações. Nesse sentido, também os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) recomendam que o professor utilize como fonte de informação, além do livro didático, materiais diversificados como revistas, jornais e filmes, de maneira a levar o aluno a inserir-se no mundo à sua volta.

Por outro lado, apesar dessa suposta preocupação dos PCNs com uma utilização adequada do livro didático, Signori (2002, p. 6) faz-nos o seguinte alerta:

> Teoricamente, as obras didáticas de Língua Portuguesa recomendadas pelo Ministério da Educação devem contribuir para a realização dos ideais de democracia afirmados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Programa Nacional do Livro Didático. [...] No entanto, atuando como intermediária entre propostas educacionais e a realidade de sala de aula, a obra didática se organiza em meio a um jogo ideológico [...].

Dentro desse contexto, Batista (1999) declara que o livro didático é uma mercadoria produzida para a escola e depende das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos e do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-las. E, de acordo com Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), para viabilizar as suas intenções, o MEC cria mecanismos de avaliação do livro didático que capturam aquilo que ele deve conter.

Diante disso, entendemos que as obras didáticas disponibilizadas para as escolas trazem, muitas vezes, conteúdos trabalhados de maneira pobre ou até distorcida, comprometendo a aquisição do conhecimento e uma satisfatória formação crítica e emancipada dos alunos. E essa situação é também observada na exposição e estudo que muitos livros didáticos fazem da poesia.

Nesse sentido, Dalvi (2011a), subsidiada por uma pesquisa bibliográfico-documental, compara livros didáticos destinados à disciplina de língua portuguesa, no ensino médio, publicados, em volume único, no início dos anos 2000. Ela busca compreender como a poesia contemporânea aparece nessas publicações, cuja circulação social é relevante no país para a formação de leitores e para a consolidação de conteúdos e métodos de ensino de leitura e literatura. Um dos seus questionamentos de partida chamou-nos a atenção: Que práticas e representações do ensino de leitura e literatura são subjacentes à poesia contemporânea nesses livros? (DALVI, 2011a). E, como resposta, a autora afirma que há nessas obras

> [...] a inapropriada compreensão das vertentes estéticas cinquentistas como “contemporâneas”: ao menos para o aluno de ensino médio, cuja idade varia, normalmente, dos 15 aos 18 anos, chamar de contemporâneo algo que ocorreu há 60 anos (ou seja, mais de meio século atrás) soa no mínimo estrambótico. (DALVI, 2011a, p. 198).

O motivo dessa inapropriada compreensão e a consequência desse processo também nos são esclarecidos pela autora:

> [...] a invenção que os livros didáticos operam do que seria a poesia brasileira contemporânea instavelmente se apoia no vácuo existente entre o mundo do texto e o mundo do leitor – já que uma apropriação efetiva do conteúdo que supostamente está em pauta exigiria o domínio de um corpo de referências culturais que, via de regra, não existe. A fratura que se instaura entre o que é marcado como "contemporâneo" (que nos livros didáticos significa a literatura produzida do Concretismo em diante) e o que é efetivamente a "contemporaneidade" do leitor presumido do texto escolar impede uma apropriação ativa, tendo como consequência que os nomes, textos, movimentos e episódios históricos aludidos criam uma massa de informações descartáveis, porque sua ancoragem é impossível. (DALVI, 2011a, p. 210-211).

Também de acordo com a autora, essa situação se constitui numa espécie de trapaça. Mas "há, no entanto, uma possibilidade de trapaça à trapaça que é o livro didático [...] (DALVI, 2011a, p. 211). E acrescenta:

> Se, ao invés de tomarmos o livro didático como única fonte e como único suporte de conteúdo escolar, o tomarmos como um guia de leitura – análogo à imagem de alguém que nos apresenta a outro alguém que, até então, desconhecíamos, cabendo a nós, a partir daí, conforme nossos interesses e possibilidades, travarmos um relacionamento –, passa a ser possível enxergar no livro didático uma interessante ferramenta [...] formativa. (DALVI, 2011a, p. 211)

Esse estudo é que aguçou o nosso senso crítico para além da análise de poemas nas obras investigadas. Despertou-nos para a análise e discussão do estudo que é feito com eles e para a exposição de conteúdos nas obras. E a sua contribuição mais importante foi ter nos levado a investigar a possibilidade de o professor também "trapacear" uma possível "trapaça" feita pelas obras que analisamos em favor de um trabalho educativo dos alunos. Consideramos também o estudo relevante para a nossa pesquisa pelo fato de uma das obras que analisamos (*Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática*) tratar-se de uma nova e recente edição de uma das obras analisadas pela autora.

E, em novo estudo, Dalvi (2010), também subsidiada por uma pesquisa bibliográfico-documental e tendo também como *corpus* de trabalho o livro didático *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, com edição publicada em 2004, entende como curioso que tal obra seja aceita como um dos

melhores livros didáticos brasileiros (um dos mais bem avaliados pelo PNLD) para a formação do leitor de nível médio, indicando Carlos Drummond de Andrade de modo fragmentado e desarticulado da sua importância como autor politizado, de uma poesia corrosiva, metalinguística, autocrítica, que tanto abordou a realidade brasileira.

Uma das constatações importantes da autora para o nosso estudo é a de que

> a representação da sociedade (e, conseqüentemente, da literatura e dos autores e obras nacionais) construída pelos livros e manuais didáticos corresponde, na realidade, a uma reconstrução, que tende mais a apresentar a sociedade (e a literatura, seus autores e obras, seus leitores) do modo como que se gostaria que ela fosse do que do modo como ela é [...] (DALVI, 2010, p. 7).

No entanto, a pesquisadora deixa claro que

> [...] não quer pressupor a "demonização" do livro didático, pois entende que o manual escolar pode ser um espaço de rasura [...] nesse sentido, ainda que com as lacunas todas já fartamente apontadas pela produção acadêmica na área, o livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio pode ser apropriado ativamente [...] (DALVI, 2010, p. 7).

Esse estudo também contribuiu para aguçar o nosso senso crítico para além da análise somente dos poemas, levando-nos a olhar os livros investigados com um olhar crítico próximo do olhar da autora, em busca de impressões similares àquelas que aponta em seu estudo, tanto no que diz respeito às inconsistências, quanto à possibilidade de apropriação dos conteúdos pelos alunos.

Retomando, então, as nossas anteriores considerações sobre o livro didático, entendemos que ele, justamente por se constituir numa importante fonte de apoio dos professores, senão a única, em muitas escolas, precisa ser adequadamente e potencialmente explorado, com vistas a propiciar sempre o melhor aprendizado possível, cabendo aos docentes olhá-lo de forma crítica e proceder às alterações e incrementações necessárias ao desenvolvimento da autonomia e à emancipação dos alunos. Afinal, conforme nos indica Choppin (2004), muito pouca gente, no Brasil, tem acesso a bens culturais impressos fora dos muros das escolas. Além do mais, o livro didático atua na educação das novas gerações, favorecendo, em muito, à formação de leitores. E, também, de acordo com Dalvi (2011a, p. 191), "[...] não

podemos negar a importância deste aparato, artefato, produto ou objeto cultural para as práticas de ensino de leitura e literatura e, assim, de formação de leitores no Brasil”.

O fato é que, ainda que com as lacunas apontadas, o livro didático é uma realidade impactante na sala de aula, mesmo tendo o valor do seu conteúdo, muitas vezes, posto em discussão. No entender de Romanatto (1987), apesar de a qualidade e a forma de exposição dos conteúdos de muitos livros didáticos ser questionada, eles são um importantíssimo instrumento didático em sala de aula e não estão desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação.

Sendo intensa, então, a distribuição desses livros para as escolas, eles figuram como objetos aos quais os alunos têm acesso direto nas aulas, na intimidade do seu lar, na sua vivência cotidiana. Dessa forma é que o gênero textual poesia existente nos livros didáticos de Língua Portuguesa precisa ser explorado, em todo o seu potencial educativo, inclusive com vistas a contribuir para o combate da desigualdade e da exclusão social.

A importância do texto poético precisa ser ressaltada porque, de acordo com a visão de muitos autores, a poesia, na atualidade, vem sendo relegada à insignificância e ao descaso na escola.

Nesse sentido, Frantz (1997) afirma que, apesar da importância da poesia na vida dos seres humanos, muitas escolas esqueceram-na, dando mais espaço, entre aspas, para coisas “mais importantes e mais sérias”, como, também, para textos em prosa, privando os alunos dessa experiência inigualável. No entender de José (2003, p. 11), tal situação beira à incoerência ao imaginarmos que essas escolas afastam de si aquilo que é marcante na sua existência e no seu cotidiano, um conhecimento que está disponível por toda parte e pronto para ser colhido, afinal, “Vivemos rodeados de poesia, ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida".

Por outro lado, a partir do momento em que a escola assume a poesia como parte do trabalho docente, ela amplia as suas possibilidades educativas. Os resultados podem ser bastante gratificantes. Tanto o professor como a escola podem ganhar, sem falar do aluno, que pode ser o maior beneficiado, pois a poesia, mediada por uma leitura crítica, apoiada e orientada pelo professor, ajuda a adquirir conhecimentos e contribui para a construção da cidadania (TEIXEIRA, 2008).

Tavares (2007), no estudo intitulado *Da leitura da poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio,* indica a poesia como elemento que ocupa espaço reduzido no cotidiano escolar, sendo relegada, na maioria das vezes, a datas comemorativas e, quando muito, ao estudo de gramática e do vocabulário. Assim, procurou mostrar a contribuição do ensino da poesia, no Ensino Médio, para a formação dos alunos. Para tanto, realizou um experimento, numa escola pública de Natal-RN, com adolescentes na faixa etária dos 14 aos 18 anos. O experimento consistiu de doze aulas de leituras, nas quais trabalhou poemas por meio de práticas de leitura que promovem o encontro entre o leitor e o texto. Considerou-se nesse processo *a teoria da experiência de leitura por andaime*, de Wood, Bruner e Ross (1976), segundo a qual, as ajudas são necessárias, porém retiradas progressivamente, na medida em que o aprendiz vai adquirindo autonomia e controle para desenvolver sozinho o que antes só conseguia por meio da ação conjunta com um par mais experiente. Foram utilizados, na primeira fase, textos da tradição oral. Na segunda fase, houve a pré-leitura (envolveu a ativação de conhecimentos prévios, construção de previsões, etc.), a leitura (oralização do texto) e a pós-leitura (com atividades de discussão, produção de texto, demonstrações, etc.). Em cada uma dessas etapas, o professor atuou por meio de andaimes, realizando atividades de perguntas/respostas, pedidos de explicação, tarefas dirigidas, entre outros. Os resultados apontam para a importância da figura do mediador na formação do leitor, uma vez que contribui e potencializa a interação entre o texto e o leitor e intensifica a adesão dos alunos às atividades propostas. O autor evidenciou, então, que, apesar de complexo, é possível, sim, um bom trabalho educativo e formativo com a poesia no Ensino Médio.

AMARAL (2012), *no seu estudo A literatura poética nas escolas de ensino médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem*, propôs-se a

investigar a potencialidade da poesia na constituição da consciência critica dos jovens. A autora partiu da premissa de que os sujeitos com maior recepção poética tendem a ter também um maior nível de autoconsciência. Para a verificação dessa premissa, construiu uma escala de atitude denominada Arte, Educação e Autoconsciência, que se divide nas subescalas: Autoconsciência e Recepção poética. A escala e um questionário informativo da história de vida dos sujeitos foram aplicados a 120 estudantes do ensino médio de uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo. Os resultados, apesar de terem indicado não ser possível estabelecer uma correlação direta entre autoconsciência e apreciação poética, apontam associações importantes, como a relação entre a média dos sujeitos com altos níveis de consciência crítica e de apreciação poética com o hábito da leitura em literatura poética e a inserção no universo estético. Destacou-se, também, a importância de se oferecer as mais diversas atividades artísticas e, dentro delas, a poesia, em cursos regulares e extracurriculares, nas escolas e espaços públicos.

VÉRAS *et. al* (2007), no estudo intitulado *O papel da poesia na formação de leitores*, valendo-se de uma observação da poesia existente em livros didáticos de língua portuguesa e de um diálogo com professores sobre a utilização dos poemas na escola, procuraram destacar a importância da vivência poética para o aluno e a relevância do trabalho com a poesia na escola, tendo em vista a formação do leitor crítico, atuante, construtor de múltiplos significados. Como resultados, apontam a necessidade de se refletir sobre a maneira como a poesia tem sido abordada em sala de aula, se a sua forma de abordagem tem realmente contribuído para a elevação do indivíduo; destacam que a leitura de poemas, compreendida como experiência plurissignificativa, tem a escola como espaço privilegiado; ressaltam a necessidade do trabalho com o gênero em sala de aula e enfatizam que a poesia se destaca pelas múltiplas possibilidades que oferece, por perpassar vários gêneros e por trabalhar a subjetividade e o senso crítico.

E, por fim, Godinho e Sibin (2008), no trabalho *Poesia no ensino médio: em busca do prazer*, relatam uma experiência de ensino de literatura, especificamente do gênero lírico, com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Machado de Assis, município de Nova Aurora-PR, no ano de 2008, considerando o ensino de poesia em

sala de aula. A aplicação do trabalho seguiu as orientações do método recepcional idealizado por Bordini e Aguiar. O método, ancorado nas contribuições da estética da recepção, prevê cinco etapas, partindo da determinação do horizonte de expectativa do leitor para chegar à ampliação deste horizonte. Os resultados do estudo apontam para as seguintes direções: a exploração do aspecto semântico e ideológico dos poemas é a que proporciona maior interesse dos alunos; é de suma importância "ensinar" a poesia, não só como expressão de emoção do poeta, mas como forma de conhecimento e reflexão sobre a vida, fazendo com que o aluno perceba a relação entre o texto literário e o mundo, entre o texto e suas vivências; poemas ancorados na realidade social do país, que tematizam questões sociais e a literatura engajada fazem parte dos interesses dos alunos; ler um poema, levando em conta o contexto da época, é determinante para que o aluno entenda que toda produção literária se insere num momento histórico e é marcada pelas condições desse momento; é preciso que o professor perceba o texto poético como forma de conhecimento e que esteja atento aos interesses dos alunos; e há possibilidade de realização, na sala de aula, de um trabalho que valorize mais o aspecto plurissignificativo dos poemas, visando, além de uma leitura prazerosa, uma leitura significativa dos textos.

Esses estudos permitiram-nos visualizar a importância do trabalho com a poesia, na escola, e somaram para que a investigássemos em sua possibilidade de ser trabalhada, junto aos alunos, em favor da igualdade e da inclusão social.

Diante das discussões efetivadas, acreditamos ter trazido respostas possíveis para a pergunta que fizemos anteriormente quanto à função da poesia, sendo uma delas sugerida pelo fim social que o texto poético pode ter, a partir da sua utilização, na escola, com propósitos didáticos.

3. BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: A DIVERSIDADE EPISTEMOLÓGICA DO MUNDO E A NECESSIDADE DE UM NOVO MODO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Queremos saber
O que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da antimatéria
e suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes dos sertões [...]
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer
Queremos saber, queremos saber
Queremos saber, todos queremos saber [19]

Expusemos, anteriormente, múltiplos casos de desigualdade e de exclusão que marcaram e marcam a vida do ser humano, figurando como um amargo problema social que necessita de iniciativas e ações no sentido de minimizá-lo. Referimo-nos, também, à poesia, na visão de muitos autores, como um possível elemento desestabilizador, de abordagem do real, de denúncia social, e de orientação das pessoas com relação às injustiças sociais, além de termos discutido o livro didático, em seu papel como suporte de transmissão de conhecimentos na escola. Por outro lado, destacamos, também, que a poesia tem sido relegada à insignificância e ao descaso, na escola, não sendo explorada devidamente em suas ricas possibilidades educativas.

Assim é que buscamos, em Boaventura de Sousa Santos, conhecimentos que nos possibilitassem pensar a poesia como instrumento possível de ser aplicado ao problema da desigualdade e da exclusão social. O autor, que não é da área da educação, mas da área do direito e da sociologia, empresta-nos suas teorias para refletirmos sobre a problemática do nosso estudo. Dialogamos, então, nesse núcleo

[19] GIL, Gilberto. **Queremos saber**. O Viramundo: ao vivo. Universal, 1976. Disco 2, 2 LPs.

do trabalho, em torno das suas teorizações, enquanto instrumentos indicadores da busca de possibilidades de emancipação social, procurando, nelas, o necessário apoio e legitimação para o nosso processo de investigação.

Para início dos diálogos, consideramos a história de vida e obra do autor. Esse processo se fez necessário para melhor entendermos o contexto e as relações que motivaram a construção dos seus pensamentos e para entendê-los como um projeto de vida concreto e não como meros produtos de abstrações. De fato, é a partir de suas vivências e experiências que o autor constrói o seu universo epistemológico. E, se é verdade que o nosso pensador recebeu, ao longo de sua vida, influências múltiplas para a construção da sua obra, não é menos verdade que nós, estudiosos do seu pensamento, também acabamos por ser influenciados por ele.

Na sequência, em nova abordagem, indicamos teorizações do autor, suas definições, suas ligações de ideias e as múltiplas proposições que estabelece. Por fim, procedemos à necessária aproximação das suas teorizações do nosso objeto de estudo. Dessa forma, esta parte do trabalho figura como o núcleo de apoio teórico à busca de alternativas para combater o problema.

3.1 A HISTÓRIA DE VIDA DO AUTOR

Boaventura de Sousa Santos nasceu em Coimbra – Portugal, em 15 de novembro de 1940. Licenciou-se em Direito pela Universidade de Coimbra, em 1963. Tornou-se professor de Direito Criminal dessa Universidade, também em 1963, período em que publicou diversas obras da área. Pós-graduou-se em Filosofia, na Universidade Livre de Berlim, em 1964. Tornou-se mestre em Sociologia do Direito, em 1970, e doutor em Sociologia, em 1973, ambos os títulos pela Universidade de Yale, EUA. Sua tese sobre o Direito alternativo assentou-se em uma investigação sobre as relações jurídicas informais da favela de Jacarezinho, no Rio de Janeiro, onde viveu por vários meses (OLIVEIRA, 2008).

O autor ingressou na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, em 1974, onde passou a coordenar o Núcleo de Ciências Sociais. Lá, foi um dos

pioneiros em introduzir a Sociologia, como disciplina, no currículo escolar; fundou e dirigiu a Revista Crítica de Ciências Sociais; tornou-se diretor do Centro de Estudos Sociais e do Centro de Documentação 25 de Abril; e promoveu a criação de uma licenciatura em Sociologia (OLIVEIRA, 2008).

Em 1990, tornou-se professor visitante da Universidade do Wiscosin (Madison). Em 1994, recebeu o Prêmio de Ensaio Pen Club Português. De 1996 a 2001, coordenou o Projeto de Pesquisa *A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização: modernização econômica, social e cultural*. Em 1996, recebeu o Prêmio Gulbenkian de Ciência pelo projeto de pesquisa *Os tribunais nas sociedades contemporâneas: o caso português*. Em 1997, recebeu o Prêmio de ciências "Bordalo da Imprensa". De 1999 a 2001, coordenou o projeto de pesquisa *A reinvenção da emancipação social*. Em 2001, recebeu, no Brasil, o prêmio Jabuti, na área de Ciências Humanas e Educação. Em 2006, atuou como conferencista nas edições de Porto Alegre, do Fórum Social Mundial (OLIVEIRA, 2008).

Com relação à experiência de doutoramento realizada pelo autor, a escolha do local para realizá-la adveio, em muito, da influência dos seus avós que haviam imigrado para o Brasil. Nas palavras de Sousa Santos, "conhecia desde pequenino o que era este país por meio de meu avô, que ajudou a instalar as linhas de bonde do Rio e que me falava sempre no grande presidente Washington Luís"[20].

O fato de ter vivido, por meses, em uma favela, para realizar sua pesquisa, demonstra a determinação do autor, o grande valor que dá à pesquisa e à construção do conhecimento e também o amor e a força com que se investe na comprovação das novas visões e alternativas em que acredita e defende. Sobre o objeto de sua pesquisa, o próprio autor nos relata:

> Vim para o Rio, disposto a viver numa favela e realizar minha pesquisa, uma tentativa de estabelecer uma alternativa à Antropologia, que, nesta época no Brasil, era basicamente americana e estava polarizada entre duas posições: a dos que achavam que os favelados eram todos bandidos, faziam parte de um sistema de ilegalidade, e a que romantizava as favelas como sendo uma

---

[20] CANÇADO, J. M.; GUIMARÃES, J.; AVRITZER, L; ANANIAS, P. **Entrevista com Boaventura de Sousa Santos**. [s.d.]. Entrevista concedida a J. M. Cançado, *et al*. Disponível em: <http://www.diarioliberdade.org/entrevistas/batalha-de-ideias/743-entrevista-com-boaventura-de-sousa-santos.html>. Acesso em: 26 maio 2012.

> grande alternativa habitacional e que achavam que devíamos promovê-las. Eu queria estabelecer uma outra explicação, mostrando que a favela não era o paraíso mas também não era o inferno, era uma sociedade em que as pessoas em situação de extrema pobreza procuravam uma vida digna.[21]

O autor é hoje conhecido como um dos principais, senão o principal intelectual da Língua Portuguesa, na área de ciências sociais. Desde a pesquisa sobre pluralismo legal realizada na favela do Rio de Janeiro, nos anos de 1970, e das constantes visitas a Porto Alegre, para estudar o orçamento participativo, o país sempre esteve associado às suas preocupações. Atualmente, suas pesquisas giram em torno da reinvenção da emancipação social. Para ele, temos experiências, mas os indivíduos desistiram de associar experiência à expectativa de mudança social, o que gera a sensação de desperdício do conhecimento. Ele acredita que é possível reconstruir a emancipação a partir dessas experiências. Afirma que elas vêm do Sul, de todos esses povos que sofreram o colonialismo e o imperialismo, que produziram saberes importantíssimos, mas que ficaram completamente esquecidos[22].

Para Oliveira (2008), o desenvolvimento do pensamento de Sousa Santos e as leituras possíveis dos seus escritos permitem pensar uma possível trajetória epistemológica e política em busca de "um conhecimento prudente para uma vida decente". Essa trajetória, em sua obra, é tecida por meio da redefinição da relação entre o possível e o desejável, da relação entre a igualdade e a diferença, da construção de aproximações culturais mais horizontalizadas, numa revalorização das culturas e de modos de pensar tornados invisíveis pelo cientificismo moderno, em busca da ocidentalização do mundo.

Diante desses apontamentos, vemos que toda a trilha acadêmica e o pensamento de Sousa Santos estão ligados ao campo sociológico e aos problemas relacionados às práticas sociais, nas mais variadas áreas do conhecimento. Esse aspecto nos permitiria adotá-lo como autor de base para os mais diferentes estudos relacionados à sociedade. No entanto, devido à propriedade com que lança o seu olhar sobre a necessidade e as possibilidades de emancipação social, optamos por trabalhar os seus conhecimentos no que se refere à busca de alternativas para combater a desigualdade e da exclusão social.

---

[21] *Ibid*.
[22] *Ibid*.

Ao nos referirmos à busca de alternativas, necessariamente as estamos relacionando ao fazer educativo, na escola, pois percebemos, na obra do autor, grande potencial para pensar a educação e seus processos de transmissão do conhecimento, de maneira a se apoiarem nas diferentes formas de saber existentes no mundo, mas deixadas de lado pela crença de que não há possibilidades.

3.2 AS TEORIZAÇÕES DO PENSADOR

Sousa Santos (2007a) aponta o pensamento moderno como sendo um *pensamento abissal*, o que corresponde a um Norte global superior, dominador e detentor de todo o conhecimento válido, em relação a um Sul insipiente, dominado, oprimido, ignorado, desvalorizado e invisibilizado por esse Norte. Por outro lado, enquanto forma de superação desse pensamento, aponta a instauração de um *pensamento pós-abissal*, baseado em uma *ecologia dos saberes*, que nega a existência de uma epistemologia geral e única e se baseia na pluralidade dos conhecimentos e na diversidade dos saberes. Na íntegra do autor,

> [...] o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 23).

Para a referida superação da ideia do pensamento abissal (trabalhada, nesse estudo, na revisão de literatura), pelo pensamento pós-abissal, Sousa Santos (2006) indica uma série de epistemologias e conceitos direcionados à recuperação do conhecimento do Sul, desperdiçado pelo Norte. Para combater tal desperdício, faz uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental, nomeando-o de *razão indolente*, e afirma que é necessário propor um novo modelo de racionalidade ao qual dá o nome de *razão cosmopolita*, fundando-a nos princípios a que denomina de *sociologia das ausências*, *sociologia das emergências* e *trabalho de tradução*. Também, nas palavras do próprio autor:

> [...] a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. [...] esta riqueza está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. [...] para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito. [...] procedo a uma crítica deste modelo de racionalidade a que chamo *razão indolente* e proponho os prolegómenos de um outro modelo, que designo como *razão cosmopolita*. Procuro fundar esta razão cosmopolita em três procedimentos meta-sociológicos: a *sociologia das ausências*, a *sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução* (SOUSA SANTOS, 2006, p. 94).

A indolência da razão criticada por Sousa Santos (2006) é que apregoa o conhecimento filosófico e científico do Norte/Ocidental como superior. E essa indolência, consolidada com o desenvolvimento do capitalismo, com o colonialismo e com o imperialismo, ocorre de quatro maneiras, a saber: por meio da *razão impotente*, da *razão arrogante*, da *razão metonímica* e da *razão proléptica*. O autor assim nos indica essas quatro formas de manifestação da razão indolente e suas características:

> A indolência da razão [...] ocorre em quatro formas diferentes: a *razão impotente*, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a *razão arrogante*, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a *razão metonímica*, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a *razão proléptica*, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SOUSA SANTOS, 2006, p. 95-96)

Dentre essas manifestações, consideramos duas particularmente importantes para o nosso estudo: a *razão metonímica* e a *razão proléptica*. A *razão metonímica* é obcecada pela ideia da totalidade. Para ela, o todo (racionalidade hegemônica) tem

absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria e independente do todo. Já a *razão proléptica* conhece o futuro, entendendo-o como uma infinita continuação do presente. Em suma, a *razão metonímica* contrai e diminui o presente enquanto a *razão proléptica* expande infinitamente o futuro (SOUSA SANTOS, 2006, 2007b).

Dessas duas razões, entendemos como de maior complexidade e maior destaque a poderosa *razão metonímica*, que é indicada, por Sousa Santos (2006), como tendo amparo em cinco lógicas de produção da não-existência dos saberes, sendo elas a *monocultura do saber e do rigor do saber*, que consiste na transformação da ciência e da alta cultura em critérios únicos de verdade; a *monocultura do tempo linear*, que carrega a ideia de que o tempo é linear e de que, em sua frente, seguem os países centrais; a *lógica da classificação social*, que consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam diferenças e hierarquias; a *lógica da escala dominante*, que determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas; e a *lógica de não-existência*, que produz a não-existência sob a forma do não produtivo e desqualificado.

Por outro lado, a *razão cosmopolita*, contrapondo-se à *razão indolente*, tem a tarefa de identificar novas totalidades, de adotar novas formas de transformação social, de propor novas maneiras de pensá-las e, enfim, de sugerir o uso dos instrumentos hegemônicos da razão eurocêntrica indolente de maneira contra-hegemônica, pelo desenvolvimento dos conceitos de legalidade, direitos humanos e democracia (SOUSA SANTOS, 2006, 2007b).

Nessa perspectiva, para a promoção das mudanças, a *razão cosmopolita* desafia a *razão indolente* pelo entendimento de que "[...] a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. [...]" (SOUSA SANTOS, 2006, p. 95). E esse desafio, conforme enunciado, funda-se nos princípios da *sociologia das ausências*, da *sociologia das emergências* e do *trabalho de tradução*.

A *sociologia das ausências* expande o domínio das experiências sociais já disponíveis. O seu objetivo é transformar as ausências em presenças, revelando a diversidade e multiplicidade das práticas sociais, de modo que as experiências

produzidas como ausentes se tornem presentes como alternativas. Ela visa a transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência. Nela, o que é ativamente produzido como não existente está disponível aqui e agora, ainda que silenciado, marginalizado ou desqualificado. O que ela faz é ampliar o presente, juntando ao real o que foi produzido como ausente (SOUSA SANTOS, 2006).

Por sua vez, a *sociologia das emergências* é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Consiste em substituir o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais e verdadeiras, que vão sendo construídas, no presente, por meio das atividades de cuidado. Enquanto a *sociologia das ausências* é exercida em relação às alternativas disponíveis, a *sociologia das emergências* é exercida em relação às alternativas possíveis (SOUSA SANTOS, 2006). Em outras palavras, para resolver os problemas emergentes de hoje, a *sociologia das emergências* antecipa, pela inventividade, soluções que não existem e que só seriam encontradas no futuro.

Já "[...] o *trabalho de tradução* visa a esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles." (SOUSA SANTOS, 2006, p. 127). Também, em suas palavras, o autor define o processo:

> A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. [...] A tradução entre saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica. Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas. [...] (SOUSA SANTOS, 2006. p. 123-124).

Em outras palavras, o *trabalho de tradução* é um trabalho complementar da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*. Visa a criar coerência e articulação entre as experiências disponíveis e possíveis, num mundo enriquecido pela multiplicidade e diversidade. É um trabalho intelectual e político e também um trabalho emocional, porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma

dada prática (SOUSA SANTOS, 2006).

Para que o *trabalho de tradução* seja consolidado, é preciso que sejam respondidas as seguintes perguntas: 1. *O que traduzir?* 2. *Entre que traduzir?* 3. *Quem traduz?* 4. *Quando traduzir?* 5. *Como Traduzir?* E, ainda: Para quê traduzir? Como resposta à primeira pergunta, o que deve ser traduzido são as zonas de contato, onde diferentes práticas e conhecimentos se encontram. No caso da modernidade ocidental, a zona epistemológica e a zona colonial. Como resposta à segunda pergunta, deve-se traduzir entre saberes e práticas. Esse processo é resultado do inconformismo e da motivação para superar carências de forma específica. Como resposta à terceira pergunta, quem traduz são representantes de grupos sociais. São intelectuais enraizados nas práticas e saberes que representam, tendo compreensão ampla e crítica deles. Podem encontrar-se entre os dirigentes ou ativistas dos grupos. Como resposta à quarta pergunta, a tradução deve conjugar temporalidades, ritmos e oportunidades, com o fim de converter em contemporaneidade a simultaneidade que as zonas de contato proporcionam. Como resposta à quinta pergunta, "o trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência." (p. 812). E, como resposta à última pergunta, deve-se traduzir para construir novas e plurais concepções de emancipação social; para criar sentidos e direções precários, mas concretos, incertos, mas partilhados; para apontar saberes e práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis; para criar condições para a emancipação de grupos sociais num presente em que a injustiça é legitimada com base no desperdício da experiência (SOUSA SANTOS, 2006).

Esclarecido o processo de tradução e voltando às *razões* e *sociologias* expostas, frisamos, de acordo com Sousa Santos (2006), que a *razão metonímica* é confrontada com a *sociologia das ausências* e a *razão proléptica* é enfrentada pela *sociologia das emergências*. A crítica da *razão metonímica* é, pois, uma condição necessária para recuperar as experiências desperdiçadas, enquanto a crítica da *razão proléptica* é fundamental para a substituição do vazio de um futuro sem possibilidades por um novo futuro de possibilidades plurais e concretas, que se vão construindo no presente.

Da mesma maneira que a *razão metonímica* tem amparo em cinco lógicas de produção da não-existência, a *sociologia das ausências*, que a confronta, tem, também, amparo em cinco ecologias. Essas ecologias são, assim, brevemente caracterizadas: *ecologia dos saberes* - parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais implicam mais do que uma forma de saber; *ecologia das temporalidades* – declara que o tempo linear é uma entre muitas concepções do tempo e resulta da primazia da modernidade ocidental que o adotou; *ecologia dos reconhecimentos* – nela, a desqualificação das práticas incide prioritariamente sobre os agentes; *ecologia das trans-escalas* - recupera simultaneamente aspirações universais ocultas e de escalas locais/globais alternativas que não resultam da globalização hegemônica; e *ecologia das produtividades* - consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção das organizações econômicas populares (SOUSA SANTOS, 2006).

Dentre todas essas ecologias, grande destaque é dado, por Sousa Santos (2006), à *ecologia dos saberes*, já mencionada no início desses diálogos. Ela procura credibilizar o conhecimento não científico, propondo a sua utilização contra-hegemônica sem, no entanto, delegar ao descrédito o conhecimento científico. Reconhece a pluralidade e a diversidade do saber existente no mundo e atribui igual valor às suas diversas formas, entendendo-as como instrumentos que se complementam na luta contra a injustiça social. Novamente, na definição do autor:

> Se tudo tem igual valor como conhecimento, todos os projetos de transformação social são igualmente válidos, ou da mesma forma, igualmente inválidos. A ecologia de saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder "igualdade de oportunidades" às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de "um outro mundo possível", ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática [...] (SOUSA SANTOS, 2006, p. 108).

Além de todos os conceitos do autor aqui explicitados, cabe-nos destacar, ainda, outros conceitos dele que são de grande importância para enfrentarmos os desafios epistemológicos e políticos do nosso tempo, não podendo, de maneira alguma, deixar de ser evidenciados.

A princípio, destacamos a *douta ignorância*, que não é um conceito do autor, mas que é retomado e trabalhado por ele com grande propriedade.

A *douta ignorância é* um termo cunhado por Nicolau de Cusa, no século XV. A designação *douta ignorância* pode parecer contraditória, pois o que é douto é, por definição, não ignorante. A contradição é, contudo, aparente, já que ignorar de maneira douta exige um processo de conhecimento laboroso sobre as limitações do que sabemos. Há, portanto, dois tipos de ignorância: a ignorância ignorante, que não sabe sequer que ignora e a ignorância douta, que sabe que ignora e o que ignora. No nosso tempo, a *douta ignorância* é um complexo trabalho de interpretação desses limites e das possibilidades que eles nos abrem e criam. Ser um douto ignorante é saber que a diversidade epistemológica do mundo é infinita e que se tem apenas um conhecimento limitado dela (SOUSA SANTOS, 2008).

Há, portanto, o ignorante que não sabe que ignora e o ignorante que sabe que ignora. Segundo Sousa Santos (2008), para esse último, o que está além dos limites comanda o que é possível e exigível, dentro dos limites, para conhecer o desconhecido. A definição de *douta ignorância* é, então, para o autor, "não ignorante da ignorância". Em nossas palavras: saber que não sabe.

Outro conceito evidenciado e discutido pelo autor é a *aposta de Pascal*. Esse, conforme a expressão indica, também não é um conceito seu, mas, assim como faz com a "douta ignorância", trabalha-o com grande propriedade.

Sousa Santos (2008) afirma que a *aposta de Pascal* é indicada para enfrentar a condição de incerteza do tempo presente, de não sabermos se o mundo melhor a que julgamos ter direito e de que necessitamos, com urgência, será efetivamente possível. Pascal parte de uma incerteza radical: "A existência de Deus". Ela não pode ser mostrada racionalmente. A resposta a uma possível pergunta é a "aposta". Apostar na sua existência nos traz mais vantagens do que apostar no contrário. Se Deus não existir, acreditando-se Nele, ter-se-á, no mínimo, uma vida mais saudável e virtuosa. Se ele existir, o nosso ganho será infinito: a salvação. Não há como perder. Assim, o apostador que apostar na existência de Deus acabará por acreditar nela.

No entanto, a aposta do nosso tempo, com relação a um mundo melhor, é bem diferente da *aposta de Pascal* e bem mais complexa. Envolve opressores e oprimidos, precariedade e riscos, resistências e incerteza. O apostador do nosso tempo é um grupo social excluído ou discriminado. Apostar, nesse tempo, em um mundo melhor, depende de ações do apostador, em meio a classes, opressores, oprimidos, resistências e retaliações. No nosso tempo, há muitas razões para hesitar e não arriscar tudo. Para que a aposta na emancipação social se torne convincente, requer argumentação e persuasão. A pedagogia da aposta deve estar em conformidade com a *ecologia dos saberes* (SOUSA SANTOS, 2008).

Aventados esses dois conceitos do autor – a *douta ignorância* e a *aposta de Pascal*, vem-nos, à mente, outra vez, de maneira inevitável, uma nova pergunta, que assim registramos: Quais são as forças políticas adequadas à promoção de conhecimentos direcionados à construção de uma sociedade mais receptiva à diferença? E, como nos demais casos, vem-nos, também, à mente, uma resposta possível, fornecida, dessa vez, por Sousa Santos (2008): São, evidentemente, concepções políticas doutamente ignorantes e apostadoras nas possibilidades de igualdade e de inclusão social.

Por fim, remetemo-nos a uma teoria do autor que talvez seja aquela mais didática e mais palpável trabalhada por ele. Essa teoria figura como uma recomendação ao sistema de ensino para a construção de um projeto educativo emancipatório. A sua importância reside, justamente, no fato de se aplicar à escola, instância promotora do conhecimento, que é a base de consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sousa Santos (1996) entende que

> [...] há que buscar energias progressistas sobretudo no passado. Não se trata de uma tarefa fácil porque a teoria da história da modernidade desvalorizou sistematicamente o passado em benefício do futuro. O passado foi sempre concebido como reacionário e o futuro como progressista. Foi assim que a burguesia viu a sua luta e foi assim também que a classe operária viu a sua luta. Esta teoria da história fez com que facilmente fossem esquecidos o sofrimento, a injustiça, a opressão, todos superáveis num futuro próximo e radioso. Foi assim que a classe operária

> se viu menos como herdeira de escravos do que como vanguarda dos libertadores.
> A mesma teoria da história contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente neste fim de século. O sofrimento humano mediatizado pela sociedade de informação está transformado numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores. Esta trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia. Penso, pois, ser necessária uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia (SOUSA SANTOS, 1996, p. 16-17).

Também no entender de Benjamin (2005), a rememoração e a contemplação das injustiças passadas é um pressuposto para a emancipação dos oprimidos, transformando ativamente o presente. O passado iluminado torna-se uma força no presente. É preciso revisitá-lo. Não há luta por um mundo melhor sem memória do passado. Devem-se rememorar todas as vítimas, sem exceção. E, daqueles que vierem depois de nós, necessitamos, não da gratidão por nossas vitórias, mas da rememoração das nossas derrotas.

E, seguindo a mesma linha de pensamento, Oliveira (2008, p. 103) também manifesta a sua opinião com relação à abordagem textual dos conflitos do passado e ao papel desse processo na formação de subjetividades inconformistas:

> Nesse sentido, entendo que essa abordagem textual-imagética do passado, de suas "más-escolhas" e das possibilidades de uso educativo de imagens do sofrimento humano causado por elas são contribuições importantes para a formação das subjetividades inconformistas [...].

O *Projeto Educativo Emancipatório* sugerido por Sousa Santos (1996) trata-se, então, de um instrumento orientado para combater a trivialização do sofrimento, por meio de imagens desestabilizadoras, a partir do passado construído, não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Um passado indesculpável por ter sido produto da iniciativa humana, que poderia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e à própria natureza. Dentro dessa linha, o projeto precisa ser um veículo de memória, de denúncia, de comunicação e de cumplicidade.

A descrição de tais situações talvez possa mesmo levar os estudantes a recuperarem a sua capacidade de espanto e de indignação, orientando a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. E isso pode ser fundamental para que aprendam um novo tipo de relacionamento, mais igualitário, mais inclusivo, mais justo, que compreenda um mundo mais edificante, emancipado e multicultural (SOUSA SANTOS,1996).

De acordo com Oliveira (2008), do ponto de vista da educação formal, essas ideias constituem uma importante contribuição de Sousa Santos para as concepções pedagógicas que entendem os conteúdos escolares não como um fim em si, mas como um meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória.

3.3 APROXIMANDO O NOSSO OBJETO DE PESQUISA DAS TEORIZAÇÕES DO AUTOR

Esclarecemos que nos detivemos à abordagem de tão amplo cenário teórico de Sousa Santos para que tivéssemos uma ideia mais geral dos seus pensamentos, o que seria impossível se "pinçássemos" apenas poucos dos seus conceitos. Acreditamos que tal mosaico de ideias contribuiu, neste trabalho, para atribuir propriedade e concretude às construções do autor e para melhor sustentar as ligações, feitas adiante, da nossa investigação com as suas teorias.

Valendo-nos, então, da infinidade de formas de saber e de conhecimentos disponíveis no mundo, é que nos propusemos a estudar e a construir um conhecimento possível de ser utilizado em favor de uma sociedade menos desigual, menos preconceituosa e mais inclusiva.

Nesse sentido, levamos em conta o dizer de Sousa Santos (2006, p. 154) ao afirmar que “A diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos”.

Outra ideia do autor que levamos em conta é a de que, na atualidade, abre-se espaço para que se aproveitem conhecimentos alternativos ao conhecimento científico ou que, com ele, sejam relacionadas as diversas formas de conhecimentos existentes. A esse respeito, Sousa Santos (2006, p. 152) assim se manifesta:

> As perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimentos. [...] os autores que perfilham esta crítica têm vindo a lutar por uma maior abertura epistêmica, no sentido de tornar visíveis campos de saber que o privilégio epistemológico da ciência tendeu a neutralizar, e mesmo ocultar, ao longo de séculos. A abertura a uma pluralidade de modos de conhecimento e a novas formas de relacionamento entre estes e a ciência tem sido conduzida, com resultados profícuos, especialmente nas áreas mais periféricas do sistema mundial moderno, onde o encontro entre saberes hegemônicos e não hegemônicos é mais desigual e violento.

E acrescenta: “[...] Chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas [...]” (p. 50). "O conhecimento científico é um conhecimento desencantado e triste, pois fecha as portas para os muitos saberes sobre o mundo, já que é dotado de um rigor quantificador, que desqualifica, degrada e descaracteriza os fenômenos. Assim, o conhecimento ganha em rigor e pede em retumbância, reprimindo a pergunta pelo valor do homem. É preciso que o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SOUSA SANTOS, 2003).

Levando em conta essas indicações, é que elegemos o conhecimento poesia e, dentro dele, os textos poéticos existentes nos livros didáticos, enquanto produto das ciências humanas, como elemento digno de estudo quanto à sua possibilidade de utilização, pelos docentes, para apontar situações de injustiças, desigualdades e exclusões do passado e para a desestabilização dos alunos. Refletimos, então, a cerca da seguinte questão: Pode a poesia ser utilizada, na escola, para tal fim?

Como estímulo para a busca de uma resposta, apoiamo-nos novamente na opinião de Sousa Santos (2003, p. 84) sobre a ciência moderna, ao frisar que “[...] não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte, da poesia.”. Assim, se a poesia, como um fenômeno estético, pode ser uma expressão do belo, sugerindo

emoção, prazer e imaginação, ponderamos sobre a sua possibilidade de propiciar o aprendizado, a partir dessas características, e de, pela sua expressividade, mover a imaginação, despertando o desejo de um mundo melhor, mais receptivo à diferença e mais justo.

Para o autor, é mesmo preciso criar novas possibilidades, novas formas de conhecimento, mesmo desacreditadas pelo pensamento moderno. Precisamos de um pensamento alternativo mobilizador que reinvente a emancipação. E, na construção desse processo, precisamos resgatar o princípio estético-expressivo. A racionalidade estético-expressiva é a que está mais distante da integração do pensamento moderno ocidental, já que sua base está estruturada no prazer que não obedece ao pensamento científico, por se apoiar na individualidade intersubjetiva do homem. Essa racionalidade, assim, poderia colaborar para a construção de uma nova cultura emancipatória, afinal, é no campo da racionalidade estético-expressiva que se pode imaginar uma nova realidade, pela coragem de construir uma utopia, que significa a exploração, pela imaginação, de novas possibilidades humanas. A utopia chama a atenção para algo que não existe e indica algo radicalmente melhor, pelo qual vale a pena lutar e ao qual a humanidade tem direito (SOUSA SANTOS, 2000).

A arte - e dentro dela situamos a poesia - é, então, para Sousa Santos (2000), uma forma de estética política que possibilita, pela sensibilidade, a construção de um “conhecimento-emancipação”, caracterizando-se, por isso, como uma possibilidade objetiva de produção do conhecimento. Kant (1996, p. 207), nesse sentido, destaca que “[...] pela sensibilidade nos são dados objetos e apenas ela nos fornece intuições; pelo entendimento, em vez, os objetos são pensados e deles se originam conceitos” pelo modo como nos afetam.

Para esclarecer o nosso processo de investigação, retomaremos, aqui, teorizações de Sousa Santos, trazendo, com elas, as devidas considerações sobre o amparo que nos deram ou que nos darão para a realização do processo de investigação. Antes, porém, faz-se necessário esclarecer que o nosso amparo ocorre de duas maneiras: em um conjunto de teorias de apoio, que se coadunam no processo de investigação, e em uma teoria principal, que justifica e sustenta todo o processo.

Quanto às teorias de apoio, que coadunam o processo, fazemos as seguintes considerações e associações:

- Para nos lançarmos em busca de alternativas para combater o problema da desigualdade e da exclusão, tivemos, antes, que reconhecer que ele existe e que não sabíamos como resolvê-lo, mas que, dentre as infinitas formas de conhecimento existentes no mundo, havia uma possível de ser utilizada em favor da causa. Utilizamos, aí, a *douta ignorância* que, conforme a teorização, significa “não ignorante da ignorância”, *ou,* saber que não sabe;

- A partir do momento em que decidimos estudar a poesia trazida pelos livros didáticos do ensino médio como elemento possível de ser utilizado em prol da igualdade e da inclusão social, apostamos nela. Utilizamos, aí, a *aposta de Pascal*. Fazendo uma alusão à teoria, não haveria como perder, pois, se, ao final do processo de investigação, o nosso objeto de estudo não se demonstrasse propício à causa, teríamos, ao menos, a pesquisa pronta e um conhecimento produzido no sentido de mostrar que é imprescindível buscar alternativas para o problema. Se encontrássemos potência no nosso elemento de investigação, os oprimidos da sociedade, que vivem precariedades, discriminação e exclusão, receberiam, então, uma possível contribuição para reduzir os seus problemas.

- Se investigamos poemas de livros didáticos do ensino médio, enquanto forma de conhecimento, com vistas a verificar se existe neles um possível potencial orientador e desestabilizador dos alunos quanto à desigualdade e à exclusão social, trabalhamos um outro conceito do autor: a *sociologia das ausências.* Se confirmado tal potencial nos poemas, eles figurariam como um conhecimento disponível para ser aplicado ao problema e, no entanto, desperdiçado e ausente nesse sentido, ao lado de outras alternativas para os problemas da desigualdade e da exclusão que, também conforme teorizado, são, decididamente, produzidas como ausentes pelo desinteresse do pensamento hegemônico em buscar alternativas.

- Se trabalhamos a sociologia das ausências, obviamente, trabalhamos, também, uma das ecologias nas quais ela se ampara. Nesse caso, trabalhamos a *ecologia*

dos saberes, pois entendemos que a poesia é um conhecimento não científico em igualdade de valor em relação aos demais conhecimentos. De acordo com a teoria, esse tipo de ecologia concede "igualdade de oportunidades" às diferentes formas de saber, pois, se tudo tem igual valor como conhecimento, todos os projetos de transformação social são igualmente válidos ou inválidos;

- Se nos lançamos a captar, analisar, aproximar e discutir zonas de contato onde diferentes conhecimentos ou práticas se encontram, para, num processo argumentativo, produzir um novo conhecimento que pudesse ser ou não utilizado em favor da igualdade e da inclusão social, utilizamos o *processo de tradução* que, conforme também teorizado, é um trabalho complementar da sociologia das ausências e visa a esclarecer o que une e o que separa as diferentes formas de conhecimento, para determinar as possibilidades de articulação entre elas. Nessa tarefa, respondemos às perguntas necessárias à consolidação do *trabalho de tradução*, a saber:

1. *O que traduzir?* Traduzimos a possibilidade de poemas dos livros didáticos serem utilizados em favor da igualdade e da inclusão social;
2. *Entre que traduzir?* Traduzimos entre as zonas de contato *poemas dos livros didáticos* (enquanto saber) e *Projeto Educativo Emancipatório* (enquanto uma prática possível);
3. *Quem traduz?* O pesquisador, aqui, é o efetivador do processo de tradução, enquanto investido em um grupo de doutorandos em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, dentro da linha de pesquisa “Desigualdade e Práticas Educacionais Inclusivas”; como membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”; e como Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, encarregado de também trabalhar a poesia, como gênero textual, com seus alunos;
4. *Quando traduzir?* Nosso tempo de tradução compreende os diversos tempos em que os poemas analisados foram escritos, como produtos desses tempos, e compreende, também, a contemporaneidade, tempo onde se localizam as obras didáticas investigadas, as práticas docentes com a poesia e onde Sousa Santos idealizou o *seu Projeto*;
5. *Como traduzir?* Nosso trabalho de tradução, apoiado num processo de análise,

baseou-se na argumentação, com a finalidade de persuadir e de convencer o leitor quanto às possibilidades emanadas do estudo.

E, *Para que traduzir?* Traduzimos para construir um conhecimento possível de ser utilizado em benefício de grupos sociais que são discriminados, injustiçados, oprimidos e submetidos ao preconceito, à desigualdade e à exclusão na atualidade, com vistas a contribuir para a sua emancipação social.

- Analisamos certos poemas que tratam da relação entre países do continente africano, no período da sua colonização, e seus colonizadores do continente europeu. Se estudamos essa situação, veio, à tona, a noção de *pensamento abissal* de Sousa Santos, que, embora seja um termo cunhado na atualidade, metaforicamente pode também ser aplicado às relações colonizador/colonizado do passado. Além disso, tal noção veio à tona também nos demais cenários de materialização das desigualdades e exclusões sociais que retratamos nas análises críticas dos poemas. De acordo com a teoria, a ideia de *pensamento abissal* corresponde, na atualidade, em âmbito mundial, ao Norte ocidental dominador, opressor e detentor de todo o conhecimento válido, em relação ao Sul, dominado, ignorado, desvalorizado, explorado e oprimido por esse Norte.

Quanto à teoria principal, que justifica e sustenta todo o processo:

Se o resultado do nosso *processo de tradução* apontar poemas dos livros didáticos como conhecimento possível de ser utilizado, na escola, para o resgate de situações e imagens desestabilizadoras de injustiças, desigualdades e exclusões do passado, dentro de um trabalho favorável à igualdade e à inclusão social, teremos utilizado a ideia do *Projeto Educativo Emancipatório* sugerida por Sousa Santos que, conforme a teoria exposta, compreende exatamente o resgate de tais imagens.

4 O NOSSO JEITO DE OLHAR: UM CAMINHO ENTRE OS POSSÍVEIS

Este é um ponto, a meu ver, inarredável:
estudar muito, embrenhar-se pelas coisas ditas, lidas, ouvidas;
fazê-las nossas, desde as primeiras e rudimentares anotações;
ultrapassar as aplicações imediatistas e apressadas de um autor
ou de um conceito, adornar-se deles e arriscar-se a ir além,
justamente porque estamos de alguma forma escrevendo algo nosso,
inscrevendo a nós mesmos numa criação genuína, particular,
sem no entanto deixar de ser deste mundo.[23]

Acolhemos esta parte do estudo como o núcleo de orientação quanto à metodologia utilizada na pesquisa, os elementos que a compõem, a sua forma de realização e a disposição e entendimento das análises. Ela se fez necessária em prol de uma postura mais didática, que possibilitasse um pleno entendimento de todo o processo.

As nossas análises se concentraram em dois livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no ensino médio regular de duas escolas públicas capixabas e em docentes que adotam tais obras para trabalho com seus alunos. Isso nos possibilitou aproximar o teor dos poemas analisados dos fins para os quais os docentes os utilizam. Indicamos a “obra 1” como adotada pela “escola 1” e a “obra 2” como adotada pela “escola 2”. Essas obras, escolas e docentes se encontram devidamente indicados nos resultados do estudo.

Tecemos, então, respectivamente, considerações sobre a metodologia utilizada no estudo; sobre a seleção e análise dos poemas que abordam a desigualdade e a exclusão social; sobre a escolha das obras, o estudo que fazem dos poemas e a exposição de conteúdos relacionados direta ou indiretamente à poesia e à literatura; e sobre a seleção das escolas e dos docentes e uma entrevista com eles para investigar a sua prática com os poemas. Indicamos, ainda, a sequência em que os três campos de análise são discutidos nos resultados (poemas; estudo que é feito com eles nas obras, ao lado da análise de conteúdos; e a prática dos docentes com

---

[23] In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 120-121.

os poemas), frisando a sua aproximação e discussão final em um diálogo conjunto.

4.1 O MÉTODO DE ESTUDO

As análises que fizemos, nos resultados, receberam, em geral, tratamento qualitativo. Por outro lado, receberam, também, tratamento quantitativo quando de nossas considerações sobre os poemas diversos e aqueles que tratam da desigualdade e da exclusão social.

Ao considerar essas duas formas de tratamento de dados, apoiamo-nos no pensamento de Silva e Silveira (2007), ao declararem que a análise quantitativa é usada na identificação de opiniões e preferências, preocupada com a objetividade e com a generalização e que a análise qualitativa é destinada à análise minuciosa, à compreensão dos fenômenos em sua profundidade, estando sensível a ocorrências diversas e atenta a todos os aspectos, entendendo que tudo pode ser significativo.

Essas nossas análises respaldaram-se no "método crítico" de Bloch (2001), segundo o qual, é por meio da análise crítica que o trabalho do pesquisador se dá. Ele é quem faz o seu recorte e, consequentemente, escolhe e peneira o seu ponto de estudo. Ele deve buscar um campo de análise que lhe permita compreender as relações, os fatos, as suas problematizações e seus contextos históricos. Ele deve buscar, em suas observações, o testemunho e sua transmissão, para, a partir deles, construir novos entendimentos possíveis e mostrar ao homem um novo caminho rumo à verdade e à justiça. Deve indicar que o seu objeto de estudo não é o passado, mas é o homem no tempo. Nunca deve se esquecer de aliar o passado ao presente, visto que são as indagações do presente que fazem o pesquisador voltar-se para o passado.

Com relação, especificamente, às entrevistas com os docentes, consideramos que é um "processo de interação social entre duas pessoas, no qual, uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado" (HAGUETTE, 1997, p. 86).

Como tipo de entrevista, adotamos a semiestruturada apoiados no que afirma Manzini (1990/1991, p. 154). Para o autor, a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, que atinjam os objetivos pretendidos e que possam ser complementadas por outras questões surgidas no momento dos questionamentos. Esse tipo de entrevista faz emergir informações de maneira mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. O roteiro serve para coletar as informações básicas e como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Nos resultados do nosso trabalho, mostramos, então, sequencialmente, uma visão geral dos poemas, compreendendo o quadro 1: “demonstrativo da distribuição quantitativa dos poemas nas duas obras”, o quadro 2: “demonstrativo geral das formas de desigualdade e exclusão abordadas pelos poemas” e o quadro 3: “demonstrativo dos poemas que abordam situações de desigualdade e exclusão para análise”. Esse processo é seguido da análise dos poemas, compreendendo o seu agrupamento, em seções, de acordo com a forma de desigualdade e/ou exclusão que abordam. Como passo seguinte, procedemos à análise do estudo que as obras fazem dos poemas e da sua exposição de conteúdos, levando em conta o quadro 4: “demonstrativo das obras analisadas”. Dando continuidade, procedemos à análise da prática dos docentes com os poemas, levando em conta o quadro 5: “demonstrativo das escolas/docentes analisados. E, por fim, procedemos à aproximação e discussão dos três campos de análise.

4.2 A SELEÇÃO E ANÁLISE DOS POEMAS

Primeiramente, fizemos leituras recorrentes de todos os poemas existentes nas obras didáticas escolhidas para investigação e os registramos, de acordo com o “quadro 1”. Num segundo momento, selecionamos, dentre eles, os poemas ou fragmentos poéticos que abordam situações de desigualdade e exclusão social e que fariam parte do “quadro 2”. A escolha desses poemas baseou-se no critério de abordarem situações de injustiça, opressão, desigualdades e exclusões históricas.

Tendo por base “o quadro 2”, selecionamos os poemas que seriam transcritos e analisados em suas correspondentes seções, conforme descrito no “quadro 3”.

Para a definição da quantidade de poemas que seriam submetidos à análise (13, divididos em 7 seções), levamos em conta o fato de atenderem a todas as formas de desigualdade e/ou exclusão identificadas nos poemas dos dois livros (78) e registradas no “quadro 2”; consideramos a indicação, quando possível, de, pelo menos, um poema que trata da mesma forma de desigualdade e/ou exclusão social para cada livro; e levamos em conta, sobretudo, o fato de os poemas selecionados, para cada seção de análise, abordarem, de maneira consistente e potente, a situação de desigualdade e/ou exclusão atribuída aos demais poemas do seu grupo, sendo realmente representativos deles. Em algumas situações, a propósito, não transcrevemos o poema na íntegra. Transcrevemos apenas um fragmento dele, que nos permitiu fazer análises mais aprofundadas e enunciar, com maior propriedade, o seu teor de abordagem.

O nosso critério de seleção de poemas, do seu agrupamento, de acordo com as formas de desigualdade e exclusão que abordam, e de escolha de uma quantidade deles para análise, encontra respaldo em Lüdke e André (1986), segundo as quais, para que o pesquisador não se perca em meio aos materiais de coleta de dados e chegue ao fim da sua pesquisa com informações irrelevantes, ele precisa selecionar, dentro dos materiais coletados, aqueles de maior importância para o seu estudo, devendo organizar-se para isso. Para a sua análise, deve construir um conjunto de categorias, dividindo o seu campo de observação em grupos, sem, contudo, perder de vista a relação entre todos os componentes do conjunto. Além daquilo que observa, ele deve considerar suas opiniões, especulações e sentimentos.

Realizamos, então, o nosso processo de análise, considerando que os poemas são o discurso do poeta e, em muitas situações, o seu testemunho de uma época. Essa ideia encontra eco em Orlandi (1999), ao declarar que o analista se interessa, primordialmente, pelo contexto em que o discurso foi escrito, pelas condições que levaram à sua produção, pela sua função; em Gregolin (1995), ao esclarecer que empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu;

e em Goldstein (2008), ao declarar que o contexto histórico que data a feitura do poema é algo que serve para o seu entendimento, pois o pensamento poético é sempre fruto do meio no qual o texto foi produzido.

Esses aspectos indicam, mais claramente, que grande importância demos aos princípios políticos e ideológicos da sociedade da época em que os poemas foram escritos, pois entendemos que as construções textuais, por vezes, estão enraizadas na história e impregnadas dessas marcas, que são materializadas, na escrita, pela linguagem. E, para exibição desse contexto, além de utilizarmos as ideias de autores que tratam do assunto, como Alfredo Bosi, lançamos mão, quando não abordado de forma precária, dos autores dos livros didáticos que investigamos e de autores de outros livros didáticos, pois são esses que fornecem, de maneira mais acessível, na sala de aula, tanto os poemas, quanto o panorama histórico da época em que foram escritos. Nos casos em que tal abordagem demonstrou-se inconsistente, não a utilizamos.

A nossa forma de trabalho encontra acolhida também em outros autores como Candido (1995), ao se referir ao analista de discurso como responsável por verificar como os dados de que dispõe constroem os significados, focalizando aspectos relevantes de cada poema, a correlação entre os segmentos, a função estrutural, o vocabulário, os sentidos. E, novamente, em Goldstein (2008), ao esclarecer que não existe uma receita mágica para a interpretação de um poema. É tarefa do leitor lê-lo tantas vezes quantas forem necessárias, analisar o seu sentido e interpretá-lo. A tarefa de interpretação considera os aspectos mais tangíveis e palpáveis do poema, as construções que se mostram diretamente aos olhos e aos ouvidos, mas também se aprofundam, por vezes, em recursos fônicos perceptíveis do texto, como ritmo, metrificação, simetria, assimetria e figuras de linguagem.

Um aspecto importante que valorizamos nas análises é a nossa percepção e entendimento pessoal. Fischer (2005), nesse sentido, afirma que os nossos textos acadêmicos devem estar impregnados de nós mesmos, de nossa assinatura única e insubstituível. Devemos nos inventar, reescrever-nos, assinar-nos em nossa escrita.

Por outro lado, por vezes, nossas análises valeram-se do entendimento de críticos da área ou de autores das próprias obras didáticas investigadas e de outras obras didáticas, comungando com eles ou apontando outras direções, de forma a acolher uma maior diversidade de olhares sobre o objeto analisado, com vistas à construção de um quadro interpretativo mais completo, mais rico, mais colorido de possíveis.

A opção que fizemos por adotar autores de obras didáticas, ao lado de outros críticos, nos diálogos que construímos, tanto no referencial teórico que trata da poesia, quanto nas análises dos poemas, deve-se ao fato de enxergarmos a importância dessas obras para a educação escolar. Ora, apesar de apontarmos nelas inconsistências e incoerências, não estamos pregando a sua falência como elemento educativo. Ao contrário, a utilização que fazemos delas nesse trabalho denota o seu valor, deixando claro para os professores que trabalham com elas, nas escolas, o exemplo de que é possível utilizá-las conscientemente, extraindo delas aquilo que trazem de saber consistente. Relembramos que essas obras são as mais utilizadas nas escolas, que os alunos estão lendo, que dão a base do ensino médio e que levam os poemas até a sala de aula. São essas as obras às quais os discentes têm acesso no seu dia a dia, seja na escola, ou na intimidade do seu lar.

Em síntese, realizamos, então, nas análises dos poemas, respectivamente, os procedimentos seguintes, embora, muitas vezes, tenhamos nos alongado em comentários diversos e em indicações que se fizeram pertinentes para a discussão do momento:

- Fizemos referências ao período literário e ao contexto histórico em que o poema foi escrito;
- Indicamos, pelo processo de análise, a maneira como o poeta constrói suas abordagens da desigualdade e da exclusão social;
- Destacamos a ligação das ideias estabelecidas no poema com o contexto histórico em que foi escrito;
- Relacionamos as situações de desigualdade e exclusão social existentes nos poemas, em cada seção, a condições similares da contemporaneidade;
- Associamos os nossos diálogos a estudos aventados na revisão de literatura;
- Relacionamos, sempre que possível, a forma de desigualdade e/ou exclusão

abordada, nos poemas, em cada seção, ao pensamento de Sousa Santos.

Frisamos, por fim, que, como constructo de palavras, o poema pode sugerir múltiplos sentidos, permitindo mais de uma interpretação (GOLDSTEIN, 2008). Assim, pode haver, nos livros que investigamos, outros poemas que tratam da desigualdade e da exclusão social e, no “quadro 2”, de onde extraímos os poemas para as nossas análises, outros poemas que sejam entendidos, por outros olhares, como mais apropriados para fazerem parte do nosso trabalho, não alcançados pelo nosso entendimento e interpretação. Esses poemas podem estar lá, à espera de serem capturados pelas análises de outros pesquisadores e dos professores que têm a tarefa de trabalhá-los, com seus alunos, em suas aulas.

4.3 A SELEÇÃO DAS OBRAS DIDÁTICAS E SUA ANÁLISE

Os livros didáticos escolhidos para análise foram adotados, pelas duas escolas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, para utilização nos anos de 2012, 2013 e 2014. Um importante aspecto que justificativa tal escolha é o fato de essas obras representarem um percentual significativo dos livros adotados pelo ensino médio das escolas públicas brasileiras.

De acordo com dados disponibilizados pelo FNDE, em 2012, foram distribuídos 1.121.291 exemplares da “obra 1”, o que corresponde a 11,71% dos livros de Língua Portuguesa adotados pelo ensino médio, incluindo a EJA. Em 2013, foram repostos e complementados 279.891 exemplares do livro, o que corresponde a 13,5% dos exemplares distribuídos nesse ano. Esses dados o colocam entre os três livros de Língua Portuguesa mais adotados pelo ensino médio, em uma relação de 10 livros, para utilização no ciclo atual (2012 – 2014)[24].

Também, de acordo com dados disponibilizados pelo FNDE, em 2012, foram distribuídos 2.070.081 exemplares da “obra 2”, o que corresponde a 21,62% dos

---

[24] BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas / Livro Didático**: Apresentação. Brasília. Disponível em< http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 19 jun. 2013b.

livros de Língua Portuguesa adotados pelo ensino médio, incluindo a EJA. Em 2013, foram repostos e complementados 880.351 exemplares do livro, o que corresponde a 42,48% dos exemplares distribuídos nesse ano. Esses dados o projetam como o livro de Língua Portuguesa mais adotado pelo ensino médio, para utilização no ciclo atual.[25]

Considerando, então, as duas obras, foram distribuídos, em 2012, 3.191.372 exemplares, o que corresponde a 33,33% dos livros de Língua Portuguesa adotados pelo ensino médio, incluindo a EJA. E, em 2013, foram repostos e complementados 1.160.242 exemplares, o que corresponde a 55.99% dos exemplares distribuídos[26].

Como se observa, os dados descritos confirmam o alto índice de distribuição desses livros para alunos do ensino médio das escolas púbicas brasileiras, tendo o primeiro livro ultrapassado o número de 1 milhão de unidades adotadas e o segundo ultrapassado o número de 2 milhões de unidades.

Nas nossas subsequentes seções de análise, realizamos, então, respectivamente, os seguintes procedimentos:

- Discutimos o estudo que é feito, nas obras, com os poemas que abordam a desigualdade e a exclusão social;
- Discutimos a divisão estrutural das obras, no que se refere ao estudo da literatura em relação ao estudo da gramática e da produção de texto;
- Discutimos a divisão cronológica e em períodos das tendências literárias brasileiras exposta pelos autores;
- Discutimos a exposição de poemas de autores africanos nas duas obras;
- Apontamos a possibilidade de os professores desenvolverem trabalhos, com os poemas e os livros didáticos, nos moldes em que são expostos.

---

[25] *Ibid.*
[26] *Ibid.*

4.4 A SELEÇÃO DAS ESCOLAS E DOS DOCENTES E A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Além do fato de adotarem as obras didáticas investigadas, as escolas escolhidas para a investigação, assim o foram, porque participam do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o que não acontece com escolas particulares. E seus professores de Língua Portuguesa do ensino médio regular foram escolhidos para as entrevistas por serem os encarregados diretos do trabalho com o gênero textual poesia - embora os demais professores também o possam fazer - e porque trabalham com adolescentes, que são, em geral, mais maduros e mais críticos do que alunos de segmentos anteriores da educação formal. Não foram, também, escolhidos professores do ensino médio na modalidade PROEJA porque, esses, atuam com alunos, em geral, já adultos. Os sujeitos da nossa pesquisa são adolescentes, sujeitos, no presente, à orientação e desestabilização, com vistas à constituição de um mundo melhor, mais receptivo à diferença e mais igualitário.

Todos os docentes foram sondados, previamente, sobre a possibilidade de realização da entrevista e o agendamento do melhor local e horário para efetivá-la. Todos eles se dispuseram a realizá-la e a agendaram de acordo com a sua disponibilidade. Todos também escolheram, como local para serem interrogados, a própria escola onde trabalham. Nessa oportunidade, informamos a eles que o trabalho se tratava de parte integrante de uma pesquisa destinada à elaboração de uma tese de doutorado que aborda tema relacionado ao trabalho docente com a poesia no ensino médio; que a sua colaboração seria fundamental para a investigação da problemática levantada; que deveriam ser os mais sinceros possíveis nas respostas; que não haveria necessidade da sua identificação no momento da entrevista; e que eles e as instituições em que trabalham também não seriam nomeados nos resultados do estudo.

Na “escola 1”, entrevistamos dois professores de Língua Portuguesa e Literatura, aos quais nomeamos professor “A” e professor “B”. Na “escola 2”, entrevistamos, também, 2 professores de Língua Portuguesa e Literatura, aos quais nomeamos professor “C” e professor “D”.

O nosso roteiro principal de perguntas não contemplou questionamentos dirigidos diretamente ao trabalho com poemas do livro didático e nem ao trabalho relacionado à desigualdade e a exclusão social, a partir desses poemas, para não induzir ou direcionar respostas e não tornar a entrevista tendenciosa. Visto que adotamos a entrevista semiestruturada, os questionamentos foram construídos de forma a possibilitar que os entrevistados mencionassem tais situações, ou que nós introduzíssemos perguntas secundárias, caso eles não fizessem referência, em suas falas iniciais, ao assunto desejado. Cumpre-nos esclarecer que o termo “perguntas secundárias” não compreende, aqui, obviamente, a ideia de perguntas de menor importância, mas, somente, a ideia de ordem, de perguntas surgidas no momento da entrevista e, portanto, além daquelas planejadas no roteiro principal.

Nem todas as perguntas secundárias foram dirigidas a todos os docentes. Elas foram direcionadas ao professor quando a sua fala relacionada à pergunta do roteiro principal o exigiu, ou quando ele não trouxe, nessa fala, esclarecimentos satisfatórios sobre a situação abordada.

A pergunta 1 (Você trabalha com poemas com seus alunos?) foi o nosso questionamento de partida. Caso o entrevistado respondesse “não”, seria submetido a apenas mais uma pergunta (Por que não?). Caso respondesse “sim”, seria submetido a mais nove perguntas. O roteiro de perguntas principais e as perguntas secundárias encontram-se no “apêndice A”. A transcrição das respostas de cada docente encontra-se no “apêndice B”.

Em nossas análises, seguimos, então, respectivamente, os seguintes procedimentos:

- Expusemos e situamos o *locus* e os sujeitos da pesquisa;
- Analisamos, em três blocos, as respostas dos docentes que trabalham com poemas com os alunos. Esses blocos reuniram respostas ou ideias que se comunicam, permitindo uma visão conjunta: 1º bloco: respostas às perguntas 1,2,3 e 4; 2º bloco: respostas às perguntas 5, 6, 7, 8 e 9; 3º bloco: respostas às perguntas secundárias;
- Analisamos as declarações do docente “B”, da escola 1, que não trabalha com

poemas.

Retomando, por fim, os nossos três campos de análise (os poemas, as obras e as declarações dos docentes), frisamos que estão sujeitos a interpretações possíveis, podendo haver, sobre eles, outras visões e entendimentos, além daqueles que sugerimos. A análise de discurso trabalha com essa situação. Ela pode estabelecer, por si, interpretações possíveis, eivadas de valores pessoais, e, muitas vezes, distantes daquelas pretendidas pelo sujeito escritor, o que não quer dizer que sejam inválidas. São apenas possibilidades. Orlandi (1999) concorda com tal pensamento ao afirmar que a análise de discurso não se restringe aos significados pretendidos pelo autor, mas considera, juntamente, o sentido que atravessa o texto.

Seguindo essa linha, Caregnato e Mutti (2006) também declaram que a interpretação é um vestígio do possível. O texto permite uma multiplicidade de leituras e sentidos. Na interpretação, é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, ela nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido. E Goldstein (2008) confirma esse entendimento ao esclarecer que a interpretação, quando feita por uma só pessoa, é necessariamente incompleta e aberta a novas e enriquecedoras leituras.

Quanto à aproximação e discussão final dos nossos campos de análise, ela se dá pelo resgate de aspectos relevantes apontados e discutidos nos três momentos descritos, com vistas a evidenciarmos possibilidades indicadas pelo estudo.

5. OS POEMAS, AS OBRAS DIDÁTICAS E AS ENTREVISTAS: O QUE NOS DIZEM DO POSSÍVEL?

Que toda palavra
nasça
da ação e da meditação.
Sem ação
ou tendência à ação
ela será apenas teoria
que se juntará
ao excesso da teoria
que está levando os jovens
ao desespero.
Se ela é apenas ação
sem meditação
ela acabará no ativismo
sem fundamento,
sem conteúdo,
sem força...[27]

Destinamos essa parte do estudo à exposição dos resultados. Ela é, então, o nosso núcleo de discussões. Preliminarmente, pela necessidade de trazer uma visão geral dos poemas e daqueles que tratam da desigualdade e da exclusão, nas duas obras, construímos os quadros demonstrativos da situação. Esses quadros, então, já trazem, necessariamente e de antemão, breves comentários e considerações sobre a análise quantitativa e qualitativa dos poemas.

Na sequência, conforme ventilado, analisamos os poemas ou fragmentos poéticos, buscando evidenciar possíveis situações de desigualdade e/ou exclusão que abordam e aquilo que emanam de potência desestabilizadora. Dando continuidade, analisamos o estudo que é feito com os poemas, nas obras, em sua possibilidade de levar os alunos a problematizarem a questão da desigualdade e da exclusão social, e o conteúdo das obras, relacionado à poesia e à literatura, em busca de inconsistências que podem dificultar tal processo. Como passo seguinte, analisamos as declarações dos docentes, para entender o trabalho que fazem com poemas no sentido de levar os alunos a refletirem sobre a questão da desigualdade e da exclusão social. Por fim, na aproximação e discussão dos nossos três campos de

[27] CÂMARA, Dom Hélder. **O deserto é fértil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1976. p. 109.

análise, procuramos entender o potencial dos *poemas dos livros didáticos* de serem utilizados, nas escolas, a serviço do *Projeto Educativo Emancipatório*, enquanto zonas de contato, o que consolidou o nosso *trabalho de tradução* que, de acordo com Sousa Santos (2006, p. 127), "[...] visa a esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles" (SOUSA SANTOS, 2006, p. 127).

5.1 UMA VISÃO GERAL DOS POEMAS NAS OBRAS

Os dois livros em pauta trazem um volume para cada série e grande quantidade de poemas e de músicas. São textos de autores relacionados às escolas literárias estudadas dentro da história da literatura brasileira e portuguesa e de autores contemporâneos. Quanto à distribuição desses poemas nos dois livros, estão basicamente localizados dentro do estudo da literatura, da gramática e da produção de texto, com cerca de 70% deles concentrados no estudo da literatura.

Os poemas, tomados como um todo, em cada uma das obras, são, então, direcionados ao estudo literário (ilustração das características das escolas literárias), estudo gramatical e estudo textual (interpretação e produção de texto). Há uma maioria de poemas de autores brasileiros representativos dos diversos momentos da nossa história e também muitos poemas de autores de diversas outras nacionalidades. Os temas abordados são diversos, compreendendo o amor, o sonho, a tristeza, a alegria, a fantasia, a solidariedade, a vida, a religião, o estar-no-mundo, a relação entre as pessoas, a crítica social e política e muitas outras vertentes.

No quadro seguinte, observamos a distribuição quantitativa dos poemas nos dois livros:

Quadro 1: Demonstrativo da distribuição quantitativa dos poemas nas duas obras

1. Português: contexto, interlocução e sentido, **de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara (Escola 1)**	***2. Português linguagens: literatura, produção de texto, gramática,*** **de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Escola 2)**
N.º páginas	**N.º de páginas**
v. 1: 503 v. 2: 656 v. 3: 528 Total: 1687	v. 1: 336 v. 2: 432 v. 3: 416 Total: 1184
Nº de poemas	**N.º de poemas**
v. 1: 149 v. 2: 178 v. 3: 168 Total: 495	v. 1: 163 v. 2: 97 v. 3: 171 Total: 431
N.º de poemas que abordam alguma forma de desigualdade e/ou a exclusão social	**N.º de poemas que abordam alguma forma de desigualdade e/ou a exclusão social**
v. 1: 5 v. 2: 13 v. 3: 17 Total: 35	v. 1: 4 v. 2: 6 v. 3: 8 Total: 18
N.º de poemas de autores africanos (trazidos em uma seção à parte do livro) *	**Nº de poemas de autores africanos (trazidos em uma seção à parte do livro) ***
v. 1: 0 v. 2: 21 v. 3: 0 Total: 21	v. 1: 0 v. 2: 0 v. 3: 4 Total: 4
N.º de poemas que abordam alguma forma de desigualdade e/ou a exclusão social, incluindo os poemas de autores africanos	**N.º de poemas que abordam alguma forma de desigualdade e/ou a exclusão social, incluindo os poemas de autores africanos**
v. 1: 5 v. 2: 34 v. 3: 17 Total: 56	v. 1: 4 v. 2: 6 v. 3: 12 Total: 22

* Poemas que tratam do período em que países de língua portuguesa do continente africano (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) estiveram submetidos à colonização europeia e da busca desses países pela constituição de uma identidade cultural, em meio aos problemas sociais que enfrentam após o seu passado de resistência e luta contra a colonização. No primeiro livro, esses poemas são transcritos em uma seção especial e exclusiva intitulada "A poesia africana de língua portuguesa". No segundo livro, são transcritos em um capítulo intitulado "Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa".

Observando o número total de poemas constantes nos dois livros, verificamos que ocorrem em quantidade significativa. No entanto, também observamos, com relação aos poemas que tratam da desigualdade e da exclusão social (considerando ou não os poemas de autores africanos), que há um grande desequilíbrio em sua ocorrência nas duas obras. Acreditamos que essa situação se deve, em muito, ao fato de os volumes do primeiro livro contarem com uma quantidade bem maior de páginas e, possivelmente, a uma tendência dos seus autores de trabalhar com poemas

voltados à temática da desigualdade e da exclusão social.

Contudo, consideramos que, nas duas obras, os poemas que tratam da temática em questão são poucos em relação à quantidade total de poemas transcritos. Na primeira, correspondem a cerca de 7% e, na segunda, correspondem a cerca de 4%. Levando em conta os poemas de autores africanos, correspondem, na primeira obra, a cerca de 11% e, na segunda, a cerca de 5%. Destacamos também o desequilíbrio que existe na quantidade de poemas que tratam da temática em pauta entre os volumes de cada livro.

Quanto à indicação dos poemas de autores africanos em blocos de estudo separados, por ser uma discussão sobre a forma de exposição de conteúdos pelas obras, está localizada na nossa seção 5.3 “O nosso olhar sobre as obras”.

Quanto às formas de desigualdade e exclusão social abordadas pelos poemas, nos dois livros, mostramos um panorama no quadro seguinte:

Quadro 2: Demonstrativo geral das formas de desigualdade e exclusão abordadas pelos poemas

Forma de desigualdade e/ou exclusão	**1. Português: contexto, interlocução e sentido**	**2. Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática**
No contexto da pobreza e da miséria	- “Segue o seco” (Carlinhos Brown), v. 1, p. 286. - “Poema brasileiro” (Ferreira Gullar), v. 2, p. 91. - “Romaria” (Renato Teixeira), v. 2, p. 165. - “Cidade grande” (Carlos Drummond de Andrade), v. 2, p. 501. - “Testamento do Brasil” (Paulo Mendes Campos), v. 3, p. 25. - “Poema tirado de uma notícia de jornal” (Manuel Bandeira), v.3. p. 90. - “Morte do leiteiro” (Carlos Drummond de Andrade), v.3, p. 91. - “E agora José?” (Carlos Drummond de Andrade), v. 3, p. 103. - “Os inocentes do Leblon” (Carlos Drummond de Andrade), v. 3, p. p. 107. - “Os pobres” (Murilo Mendes), v. 3, p. 119.	- “O açúcar” (Ferreira Gullar), v. 1, p. 324. - “Poema tirado de uma notícia de jornal” (Manuel Bandeira), v.3, p. 92. - “E agora José?” (Carlos Drummond de Andrade), v. 3, p. 255. - “Operário em construção” (Vinícius de Moraes), v. 3, p. 304. - “Morte e vida severina” (João Cabral de Melo Neto), v. 3, p. 370 - 372.

	- “Asa branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), v. 3, p. 133. - “Morte e vida severina” (João Cabral de Melo Neto), v. 3, p. 161. - “Homem comum” (Ferreira Gullar), v. 3. p. 177. - “Logias e analogias” (Cacaso), v. 3, p. 209. **Total: 14**	**Total: 05**
Com relação aos negros	- “Vozes D’África” (Castro Alves), v. 2, p. 82. - “Ainda assim, eu me levanto” (Maya Angelou) , v. 1, p. 43. - “A canção do africano” (Castro Alves), v. 2, p. 74. - “A cruz da estrada” (Castro Alves), v. 2, p. 75. - “O navio negreiro” (Castro Alves), v. 2, p. 78, 83 e 85. - “Tragédia no lar” (Castro Alves), v. 2, p. 84. - “Guesa errante” (Sousândrade), v. 2, p. 87. - “Essa nega Fulô (Jorge de Lima), v. 2, p. 91 **Total: 08**	- “Grito negro” (Mário de Andrade), v. 1, p. 24. - “O navio negreiro” (Castro Alves), v. 2, p. 112. - “Negro forro” (Adão Ventura), v. 2, p. 120. - “Etnia” (Lucio Maia e Chico Science), v. 2, p. 120. - “Na cantiga do negro do batelão” (Craveirinha), v. 2, p. 120. - “Irene no céu” (Manuel Bandeira), v. 3, p. 100. - “Essa nega Fulô” (Jorge de Lima), v. 3, p. 282. **Total: 07**
No contexto do regime militar brasileiro dos anos de 1960 e 1970	- “Alegria, alegria” (Caetano Veloso), v. 3, p. 227. - “Como nossos pais” (Belchior), v. 1, p. 376. - “Sabiá” (Tom Jobim e Chico Buarque), v. 2, p. 49. - “Agosto 1964” (Ferreira Gullar), v. 3, p. 119. - “Que país é este?” (Afonso Romano de Sant’Anna), v. 3, p. 181. - “Cálice” (Chico Buarque e Gilberto Gil), v. 3, p. 241. - “O bêbado e a equilibrista” (João Bosco e Aldir Blanc), v. 3, p. 242. **Total: 07**	- “pipoca moderna” (Caetano Veloso e Sebastião Biano), v. 1, p. 204. - “Agosto 1964” (Ferreira Gullar), v. 3, p. 376. - “Dois e dois são quatro” (Ferreira Gullar), v. 3, p. 380. **Total: 03**
Com relação ao indígena	- “Deprecação” (Gonçalves Dias), v. 2, p. 40. - “Um índio” (Caetano Veloso), v. 2, p. 127. **Total: 02**	- “O Uraguai” - “Fumam ainda nas desertas praias...” (Basílio da Gama), v. 1, p. 312. - “Aldeia global” (Gilberto Mendonça Teles), v. 2, p. 62. **Total: 02**
No contexto da guerra	- “A noite dissolve os homens” (Carlos Drummond de Andrade), v. 3, p. 97-98. - “A rosa de Hiroshima” (Vinícius de Moraes), v. 3, p. 101.	- “A rosa de Hiroshima” (Vinícius de Moraes), v. 2, p. 57.

	Total: 02	**Total: 01**
Com relação à mulher	- “Dandara” (Ivan Lins e Francisco Bosco), v. 1, p. 370. - “Com licença poética” - “Quando nasci um anjo esbelto...” (Adélia Prado), v. 1, p. 493. **Total: 02**	- **Total: 0**
A submissão dos países africanos de língua portuguesa à colonização europeia e a sua busca pela constituição de uma identidade cultural.	- “Primeira proposta para uma nação geográfica” (Ruy Duarte de Carvalho) - “Manhã submersa” (Gabriel Mariano) - “Eles” (Mia Couto) - “Raiz e rosto” (Corsino Fortes) - “Ritmo de pilão” (António Nunes) - “Viagem na noite longa” (Mário Fonseca) - “Coqueiros e palmares da Terra Natal” (Alda do Espírito Santo) - “Fragmento de blues” (Francisco José Terreiro), - “Zálima Gabon” (Conceição Lima) - “Criar” (Agostinho Neto) - “Aspiração” (Agostinho Neto) - “Donas de outro tempo” (Mário António) - “A Sul do sonho”(Arlindo Barreiros) - “O pescador de Moçambique” (Campos D’Oliveira) - “Descobrimento” (Noémia de Sousa) - “A minha dor” (José Craveirinha) - “Cidade 1985” (Carlos Cardoso) - “Quando te propus” (Helder Proença) - “Canto à Guiné” (Tony Tcheca) - “Mamã Negra” (Viriato da Cruz) - “Crioulo” (Manuel Lopes). **Total: 21**	- “Depressa” (Agostinho Neto) - “Exortação” (Maurício Gomes) - “Carta para o Brasil” (Jorge Barbosa) - “Hora grande” (Onésimo Silveira). **Total: 04**

Conforme indicado, as questões de desigualdade e/ou exclusão social abordadas pelos poemas apontados acima são diversas, compreendendo a pobreza e a miséria no meio urbano e rural, o preconceito e a discriminação com relação aos negros, a opressão política do militarismo ditatorial, a discriminação dos indígenas, o preconceito contra a mulher, a opressão e exploração colonialista. No entanto,

ganha a nossa atenção o baixo número de poemas que tratam de algumas formas de desigualdade e/ou exclusão; o desequilíbrio na quantidade de poemas que tratam de determinadas formas entre as duas obras; a não exibição de poemas que tratam da situação com relação à mulher, no livro 2; e a ausência de poemas que abordam situações relacionadas à escola, à deficiência física e outras características físicas, à idade, à opção sexual, à religião. Essa situação talvez se deva à abordagem difícil e polêmica de alguns dos temas e, sobretudo, ao descaso, não só dos autores, mas de toda a sociedade e do poder público, ao aprovar um formato de livro didático que não contempla adequadamente a questão daqueles que são tratados de maneira desigual ou excluídos.

Observamos, também, que muitos poemas se repetem nos dois livros e em muitos outros livros didáticos, como é o caso dos seguintes títulos: “Poema tirado de uma notícia de jornal”, “E agora José?”, “Morte e vida severina”, “O navio negreiro”, “Essa nega Fulô”, “Agosto 1964”, “A rosa de Hiroshima”. Todos esses são poemas tradicionais e relativamente conhecidos do público brasileiro. Talvez os autores adotem essa repetição por julgarem que, dessa maneira, a ligação das mensagens veiculadas pelos textos com o contexto histórico da sua produção se faz de maneira mais fácil, mais interessante e entusiástica para os discentes. Nós, ao contrário, acreditamos que esse tipo de abordagem, feita por meio de poemas não tão conhecidos, permitiria inovadoras possibilidades de construção e de conquista do interesse dos alunos. Por outro lado, o ponto que nos parece interessante e positivo é o fato de os dois autores trazerem um equilíbrio entre os textos tradicionais e os menos populares.

Na sequência, mostramos o quadro de poemas que abordam a desigualdade e/ou a exclusão social que elegemos para discutir e analisar. Esse quadro foi retirado do quadro anterior (“Demonstrativo geral das formas de desigualdade e exclusão abordadas pelos poemas”). Escolhemos tais poemas para indicação por considerarmos que retratam com mais vigor as situações abordadas, investindo-se de um possível potencial desestabilizador. Esse nosso juízo de valor leva em conta o método crítico de Bloch (2001), porém também considera que tal entendimento pode não ser compartilhado por outros pesquisadores já que, de acordo com Ginzburg (2004), entendimentos e interpretações são constantemente reescritos por olhares

diversos, o que faz com que nenhum deles seja único e definitivo.

Quadro 3: Demonstrativo dos poemas que abordam a desigualdade e a exclusão social para análise

FORMA DE DESIGUALDADE E/OU EXCLUSÃO	1. Português: contexto, interlocução e sentido, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara	2. Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães
No contexto da pobreza e da miséria	- “Poema tirado de uma notícia de jornal” (Manuel Bandeira), v.3. p. 90.	- “Morte e vida Severina” (João Cabral de Melo Neto), v. 3, p. 370 - 372.
Com relação aos negros	- “O navio negreiro” (Castro Alves), v. 2, p. 78, 83 e 85.	- “Irene no céu” (Manuel andeira), v. 3, p. 100.
No contexto do regime militar brasileiro dos anos de 1960 e 1970	- “Alegria, alegria” (Caetano Veloso), v. 3, p. 227.	- “Agosto 1964” (Ferreira Gullar), v. 3, p. 376.
Com relação ao indígena	- “Um índio” (Caetano Veloso), v. 2, p. 127.	- “Aldeia global” (Gilberto Mendonça Teles), v. 2, p. 62.
No contexto da guerra	- “A noite dissolve os homens” (Carlos Drummond de Andrade), v. 3, p. 97-98.	- “A rosa de Hiroshima” (Vinícius de Moraes), v. 2, p. 57.
Com relação à mulher	- “Dandara” (Ivan Lins e Francisco Bosco), v. 1, p. 370.	-
A submissão dos países africanos de língua portuguesa à colonização europeia e a sua busca pela constituição de uma identidade cultural.	- “Quando te propus” (Helder Proença), v.2, p. 297.	- “Hora grande” (Onésimo Silveira), v. 3, p. 227.

5.2 O NOSSO OLHAR SOBRE OS POEMAS QUE TRATAM DA DESIGUALDADE E/OU DA EXCLUSÃO SOCIAL

Exibimos, aqui, as análises que fizemos dos poemas. A nossa sequência de estudo dos textos, dentro das seções correspondentes, segue a disposição feita no quadro anterior. Para análise de alguns deles, transcrevemos apenas um fragmento, devido à sua grande extensão e por considerar que possui elementos suficientes para análises e associações profundas. Quando um mesmo poema contou com fragmentos dispersos em partes diferentes do livro, escolhemos, para análise, apenas um deles, também de acordo com esse último critério.

5.2.1 A desigualdade e a exclusão no contexto da pobreza e da miséria

O primeiro texto que escolhemos para analisar nesta primeira seção é o poema "Poema tirado de uma notícia de jornal" (1930), de autoria de Manuel Bandeira, poeta identificado com a primeira geração do modernismo brasileiro. O poema está transcrito no livro *Português: contexto, interlocução e sentido* (v. 3, p. 90).

De acordo com Bosi (1970), a primeira geração do modernismo brasileiro tem início em 1922, com a Semana de Arte Moderna, e tem o seu marco final situado em 1930, com conflitos que golpearam o poder político. Essa foi a fase heroica do movimento, em que os poetas defenderam, com maior ímpeto, os novos valores culturais e estéticos.

Também nos livros de Língua Portuguesa e Literatura para o ensino médio, a primeira geração modernista é, didaticamente, associada a esse período. Assim, considerando a data de publicação do poema, em análise, esse é o período que adotamos para as nossas associações históricas.

Um extraordinário desenvolvimento científico e tecnológico marcou o início do século XX, no entanto, os países europeus passaram por constantes sobressaltos, resultantes da instabilidade política e da corrida armamentista que antecedeu a Primeira Guerra Mundial. Com isso, o homem desacreditou no sistema social e manifestou essa descrença em vários movimentos artísticos de vanguarda surgidos na Europa, como o futurismo, o cubismo, o expressionismo, o dadaísmo e o surrealismo, que influenciaram a realização da Semana de Arte Moderna, marco inicial do modernismo brasileiro e, portanto, da sua primeira fase (FARACO e MOURA, 1996; NICOLA, 1985; MAIA, 2003). De acordo com Abaurre *et al*. (2008c, p. 71), "na economia, o mundo encaminhava-se para um colapso, concretizado com a quebra da Bolsa de Nova York".

No Brasil, a República Velha (1894–1930 aprox.), assentada na hegemonia dos proprietários rurais de São Paulo e de Minas Gerais, regia-se pela política dos governadores, o "café com leite". A sociedade brasileira havia se transformado pelo processo de urbanização, pela vinda de imigrantes europeus e pela marginalização

dos antigos escravos em vastas regiões do país. Tivemos, com isso, arranjos políticos manejados pelas oligarquias e novos estratos sócio-econômicos que o poder oficial não representava. Assim, deram-se conflitos, em diferentes lugares, que levaram a nação a se desenvolver em meio ao desequilíbrio político e econômico. Começam a ser lidos os futuristas italianos e os surrealistas franceses. Conhece-se o cubismo de Picasso e o expressionismo plástico alemão. Já se fala da psicanálise de Freud, do relativismo de Einstein, do intuicionismo de Bergson. Chegam os primeiros ecos da revolução russa, do anarquismo espanhol, do sindicalismo e do fascismo italiano. Infunde-se um tom agressivo e demolidor das colunas parnasianas e do academismo em geral, tom esse que está presente nos principais autores da primeira fase modernista: Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Oswald de Andrade (BOSI, 1970).

Tentou-se, nas letras, evidenciar o Brasil legítimo (o sertanejo, o rural, o urbano) e a valorização de tudo o que chegava da Europa. Os artistas de 22 estiveram, então, divididos entre a sedução da cultura ocidental e as exigências do seu povo. Nos frutos do movimento, reconhecemos a exploração das potencialidades formais da cultura brasileira na poesia regional-universal de Manuel Bandeira. O autor, a propósito, foi um dos melhores poetas do verso livre em português. Mal curado da tuberculose e solitário, de tudo fez tema para os seus poemas (BOSI, 1970).

Passemos, então, à análise do poema:

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro da Babilônia [num barracão sem número.
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem**. In: Poesia completa e prosa. Organização de André Seffrin. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009. p. 110.

Dentre as possíveis interpretações para o texto, entendemos que é um exemplo da poesia regional-universal de Bandeira; da sua referência ao Brasil legítimo, representado pela gente simples, pobre e miserável do país; e do “tudo” que o poeta

utiliza como tema para a sua poesia (até a notícia de uma tira de jornal, como sugere o título). De acordo com Arrigucci Júnior (1990), o poema pressupõe que a poesia possa ser retirada de algo inesperado, cotidiano, prosaico e fugaz como a matéria jornalística. Sua forma breve, com versos livres, irregulares e discrepantes, e sua simplicidade coloquial, clareza, objetividade e exposição impessoal dos fatos são aspectos da linguagem jornalística e a imitam. “Raras vezes, Bandeira conseguiu tirar tanto de tão pouco”.

O nome “João”, entendido como um nome coletivo, não traduz individualidade por não trazer um sobrenome real conjugado a ele. Isso é indício de que o personagem é apenas mais um “João”, dentre os muitíssimos joões miseráveis e relegados à insignificância do país. Também o sobrenome “Gostoso”, empregado em lugar do sobrenome verdadeiro, despe o personagem da sua identidade, colocando-o na situação daquele que, envolto pela pobreza e miséria, resvala à irracionalidade, como um “vivente” que apenas luta pela própria vida, sem maiores pretensões. Para Arrigucci Júnior (1990), a identificação do personagem pelo nome, o caráter comum desse nome, a substituição do sobrenome por um apelido indicam mesmo a condição social do indivíduo pobre, sem distinção de família e que se dissolve na generalidade do grupo. E o adjetivo “gostoso” indica consideração pelo seu grupo social e a inclinação do malandro para a diversão e para festas, como em um *bar*.

O personagem parece, então, simbolizar todas as pessoas humildes e desfavorecidas socialmente do país, que ocupam empregos tidos como menos nobres (“carregador de feira-livre”), que moram em locais e em condições onde a pobreza impera (“no morro da Babilônia num barracão sem número”), que, diante da miséria e das aflições da vida, buscam alegria e refúgio nas trivialidades do cotidiano, pois é tudo que têm, e que, em muitos casos, desesperam-se por não encontrarem fuga de suas mazelas e dão fim à sua vida, de maneira tão banal, quanto é banal e indiferente para a sociedade a sua morte (“Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.”). Para Arrigucci Júnior (1990), o subemprego (“carregador de feira-livre”) implica força física e baixa remuneração, reforçando a condição humilde e precária do tipo social. A chegada ao *bar* e a entrega à diversão parece sugerir o cumprimento por João do destino que está pré-determinado para tipos populares como ele nas grandes cidades: a catástrofe, a

morte (p. 111). João se precipita, em versos livres e sem pontuação, do alto do “morro da Babilônia”, para a morte na “Lagoa Rodrigo de Freitas” (p. 112). Esse desnível de espaço sugere o desnível social brasileiro, embora ironicamente, já que o “morro” - local de pobreza, de miséria, da favela, da confusão e do caos - está no alto e a “Lagoa” - “local de beleza e riqueza” está no baixo (p. 114).

Os verbos “Bebeu Cantou Dançou” são assonantes e parecem atribuir ritmo ao poema, sugerindo também, num processo de gradação decrescente, o ritmo de vida dos muitos “joões” do país, que se repete cotidianamente na vida de cada um deles e que é quebrado, para cada um, com o mesmo provável destino: a morte prematura. Novamente para Arrigucci Júnior (1990), os versos construídos por tais verbos contrastam com os demais versos do poema. Eles são curtíssimos, perfeitamente regulares, dissílabos e homogêneos entre si (verbos no mesmo tempo, modo e pessoa) e são os únicos que rimam no poema, com o acento rítmico incidindo sempre na mesma sílaba. Eles denotam a inclinação de João para a vida festiva e a dissolução (p. 116). Na verdade, um elemento de dissolvência e progressiva liquefação liga três partes do poema: no primeiro verso, os traços da pobreza anônima dissolvem o indivíduo no grupo; na parte central, temos a chegada ao bar e as manifestações da embriaguez; e, no último verso, temos a morte pela água. Isso representa a liquidação do indivíduo, o seu mergulho na indiferença do mundo natural. Assim, “ao nos revelar este rosto da miséria, o poeta, à primeira vista ausente e neutro, solidariza-se no mais fundo com ela” (p. 118) e revela a imagem de um país e a dimensão trágica universal de um destino comum (p. 119). O fim abrupto leva o leitor à reflexão. Ficamos pensando naquela vida humilde, que se encerrou inexplicavelmente, após um instante de grande exaltação.

Considerando o contexto histórico do período em que o texto foi escrito, fica nítida, assim, a crítica de Bandeira à pobreza e à miséria constituídas dentro da situação de instabilidade e desequilíbrio econômico que o país viveu. Dentro dessa situação, a desigualdade se constrói pelo desnível entre as camadas sociais e a exclusão se dá pelo afastamento de parte da população de oportunidades de ascensão social, por permanecer em condições precárias e à margem da sociedade. Outra maneira pela qual a exclusão se dá, que é igualmente retratada no texto, sendo uma das mais sórdidas que podem acometer o cidadão, é pelo suicídio, numa atitude de

desespero.

Não nos esqueçamos, também, de que o homem do período ao qual o texto se reporta está mergulhado em um sistema capitalista, sistema, esse, de acordo com Marx (1983), baseado na exploração e gerador de desigualdades e exclusões extremas, por sua natureza e essência estrutural.

O outro texto que escolhemos para analisar é um fragmento do longo poema “Morte e vida severina” (1954-1955), registrado da maneira como aparece no livro *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática* (v. 3, p. 370). O poema é de autoria de João Cabral de Melo Neto, poeta identificado com o “pós-modernismo brasileiro” – geração de 45.

De acordo com Bosi (1970), alguns poetas amadurecidos durante a II Guerra entenderam isolar os cuidados métricos da sua poesia contrapondo-os à literatura de 22. Um formalismo - respeito ao metro exato e fuga à banalidade, pela concepção da poesia como arte da palavra – delineia-se, a partir de 1945, como na obra de João Cabral de Melo Neto. Assim nasceu a geração de 45. De acordo, então, com a data de publicação do poema, em pauta, nós adotamos, como marcos cronológicos delimitadores de nossas alusões históricas nesse estudo, o período que se estende de 1945 a 1960.

Também segundo Bosi (1970), desde 1945, a Guerra Fria e a condição econômica dividem o mundo em dois sistemas hostis. A partir de 1950, passa a dominar o nosso espaço mental a filosofia do desenvolvimento. O nacionalismo vira fulcro de todo um sistema social e reserva-se toda a atenção para o potencial revolucionário da cultura popular. Cereja e Magalhães (2010c) destacam que, no plano internacional, a vitória da Revolução Cubana (1959) levou à discussão sobre as relações de força entre as grandes nações e aguçou, nos países do terceiro mundo, a consciência da necessidade de independência em relação aos Estados Unidos e à União Soviética. No plano nacional, com o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e da ditadura de Vargas, o Brasil passou a viver, na década de 1950 e até 1964, um período democrático e desenvolvimentista de euforia política e econômica. Foi a época do governo democrático populista de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que

empreendeu uma política econômica industrial. O Plano de Metas do governo, concebido para levar o Brasil a crescer “cinquenta anos em cinco” levou à abertura do país ao capital estrangeiro, que promoveu a instalação de indústrias. A construção de Brasília, a geração de empregos na indústria e no comércio criaram uma atmosfera de ingênua euforia entre as pessoas. A cultura acompanhava o ritmo das mudanças, com novas ideias surgindo no domínio da arte, como a Bossa Nova, o Cinema Novo, o Teatro Arena, as vanguardas concretas, na poesia e nas artes plásticas, os festivais de música.

A literatura do período foi essencialmente ideológica e ligada aos problemas brasileiros. Ao lado de obras voltadas para a pesquisa em torno da própria linguagem, como expressão artística e estética, os artistas da época mantinham preocupação social, pelo seu compromisso com a realidade e engajamento político, dando continuidade, inclusive, ao regionalismo, tão explorado pela geração modernista anterior. Tanto a poesia quanto a prosa demonstraram essa preocupação (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c). Em síntese, o que se afirma é que a precisão arquitetônica da poesia esteve associada ao compromisso e à preocupação com os problemas sociais.

João Cabral de Melo Neto, no entanto, não demonstrou importante e profunda preocupação com as questões sociais, estreando, inclusive, preocupado com as formas e com a sensação aguda dos objetos que delimitam o espaço do homem moderno. Contudo, de acordo com Bosi (1970), “o convívio com a meseta castelhana ‘dos homens de pão escasso’ e com a poesia ibérica medieval levou Cabral, em alguns momentos, a apertar em versos breves e numa sintaxe incisiva o horizonte da vivência nordestina.” (BOSI, 1970).

Passemos, então, ao fragmento:

Morte e vida severina
(Auto de Natal pernambucano)

- O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar

Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
[...]
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida;
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).

de pia: de batismo

MELO NETO. **Poesias completas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968. p. 203-204.

O poema é um claro exemplo da abordagem da vivência nordestina pelo autor. É a sua obra mais conhecida e responsável pela sua popularidade. É um auto de Natal que segue a tradição dos autos medievais. Foi encenado, pela primeira vez, em 1966, no Tuca (Teatro da PUC de São Paulo), com música de Chico Buarque de Hollanda, sendo visto por mais de 1000 pessoas e fazendo enorme sucesso. Ganhou prêmios no Brasil e na França. Houve até uma adaptação para a tevê (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c). É um dos poemas longos mais equilibrados do autor, entre rigor formal e temática participante (BOSI, 1970). Eis o seu enredo:

Severino, um lavrador do sertão pernambucano, foge da seca e da miséria e parte em busca de trabalho na capital, Recife. Trilha o leitoso e seco rio Capibaribe e, no caminho, só encontra fome, miséria e mortes, mortes de Severinos como ele.
Ao se aproximar do mar, vê campos verdejantes de cana, mas a miséria dos trabalhadores é a mesma. Já na capital, ouve a conversa de dois coveiros, por meio da qual fica sabendo que ali também, na capital, a miséria e a morte são irmãs. O que vê nos manguezais são homens misturados ao barro, vivendo em condições precárias. Desolado, o retirante aproxima-se de um dos cais do Capibaribe e pensa em suicídio. Mas aproxima-se de Severino um morador daquele mangue, "Seu José, mestre carpina", que, com sua sabedoria de muitos anos de vida severina, desperta-lhe alguma esperança.

> Logo depois, Seu José é chamado por uma vizinha, que lhe dá a notícia do nascimento do filho que ele aguardava. Severino os acompanha e presencia a homenagem que os vizinhos fazem à criança (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c, p. 370).

O fragmento transcrito pertence ao início da obra. É nele que o protagonista se apresenta. Seu nome é Severino, um retirante da seca nordestina. Ele tem um nome comum por meio do qual muitas pessoas do Nordeste são batizadas, como sugere todo o primeiro bloco do fragmento. Acreditamos que, com essa indicação, o autor tem a finalidade de atribuir a um grande número de pessoas da região o mesmo destino "seco" e sofrido. Secchin (1999), nesse sentido, afirma que "a auto-apresentação do personagem, na fala inicial do texto [até Zacarias], nos mostra um Severino que, quanto mais se define, menos se individualiza, pois seus traços biográficos são sempre partilhados por outros homens" (p. 107), o que "revela sua dissolução no anonimato coletivo" (p. 108). "Na sequência [até "equilibra"], passa a detalhar o que, além do nome, o nivela aos demais habitantes da região – a constituição física e o trabalho a que estão sujeitos" (p. 108).

Apesar de Severino ser um substantivo próprio, em algumas passagens do texto, inclusive no título, a palavra "severina" é empregada como adjetivo – "morte severina" e "vida severina". (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 372). Esse adjetivo, que o autor deriva do substantivo próprio Severino, traz toda uma carga semântica de dureza e aspereza, sugerindo a dor e o sofrimento de inúmeros brasileiros miseráveis, submetidos à falta de trabalho e às agruras da seca. Ao qualificar, tanto a vida quanto a morte como "severinas", o autor iguala as duas situações para os Severinos. A vida é miserável e sofrida, numa constante luta pela sobrevivência. A morte é uma consequência dessa condição. Assim, a sina dos "Severinos" é viver e morrer na miséria ("morremos de morte igual, / mesma morte Severina").

O autor também caracteriza a compleição física dos "Severinos" típicos da região Nordeste ("na mesma *cabeça grande* / que a custo é que se equilibra, / no mesmo *ventre crescido* / sobre as mesmas *pernas finas"*) e nos traz indício de uma doença que adquirem pela desnutrição – a anemia, que reduz a taxa de glóbulos vermelhos no sangue ("e iguais também porque o sangue, / que usamos tem *pouca tinta*.").

Estão caracterizados, no poema, inclusive, fatores que ocasionam a morte "*severina*" no sofrido sertão nordestino: a velhice prematura devido às precárias condições de vida ("de velhice antes dos trinta"); a violência ("de emboscada antes dos vinte"); a desnutrição e as doenças ("de fome um pouco por dia / de fraqueza e de doença"); a falta de acompanhamento médico neonatal ("é que a morte severina / ataca em qualquer idade, / e até gente não nascida").

Cereja e Magalhães (2010c, p. 372) afirmam que "o texto, no conjunto, faz uma forte crítica social" e, transportando a problemática levantada para a atualidade, destacam que "Eles [os Severinos] não estão somente no sertão seco do Nordeste; estão em todo o país, "severinamente" lutando contra a 'morte em vida'.". E, para trabalhar o senso crítico dos alunos, lançam uma pergunta que remete o contexto do poema à atualidade: "Afinal, quem são os Severinos deste país?".

Temos, ainda, um indício de que o poema foi escrito com a intenção de cair no gosto popular, para que a sua denúncia ficasse, de fato, gravada na consciência do povo: o autor atribui ao texto ritmo, musicalidade e o constrói em redondilha maior (versos de sete sílabas poéticas); o ritmo e a musicalidade facilitam a leitura tornando-a mais agradável e mais fácil de ser memorizada; o verso de sete sílabas (heptassílabo), de acordo com Goldstein (2008), é o verso predominante nas quadrinhas e canções populares, como o cordel.

A relação que o poema estabelece com o contexto histórico do período em que foi produzido é, então, a denúncia das precárias condições de vida dos muitos nordestinos que sofriam com a seca e que, como retirantes, muitas vezes encontravam a morte em seu caminho. Entendemos que, dentro dessa situação, a desigualdade se caracteriza pela má distribuição de renda, que leva à propagação da pobreza. Poucos têm terras fartas e cultiváveis e muitos convivem com a dura realidade da seca ou de não terem terra própria para cultivo. A exclusão se faz pelo descaso do poder público com o segmento (os pobres e carentes são esquecidos em sua miséria); pelo abandono forçado, como retirantes (excluídos), das poucas e tórridas terras que possuem ou daquelas que cultivam para outros proprietários; e pela morte, vitimados pela fome, pela miséria e pelas doenças (exclusão da própria vida).

Também, na atualidade, no que diz respeito ao contexto brasileiro, “[...] a desigualdade social é muitas vezes mantida à custa da demarcação do lugar do pobre” (FREITAS, 2006, p. 11). Abaurre *et al*. (2008c, p. 173) esclarecem-nos a situação quanto ao poema “Morte e vida severina”:

> […] embora escrito em 1956, o tema continua atual.
> […] os Severinos atuais são todos os migrantes que saem do interior ou das regiões mais afastadas em busca de melhores condições de vida nos grandes centros econômicos. Representam uma grande parcela da população brasileira que não tem acesso a condições dignas de sobrevivência e incham as favelas, enfim, todos os que não têm os direitos básicos garantidos em um país marcado pela desigualdade social.

Sobre o assunto, Silva e Silva (2010) destaca que, atualmente, no Brasil, a implicação da pobreza na desigualdade e na exclusão social acontece porque as políticas governamentais de combate à miséria são descontínuas, fragmentadas e insuficientes para resgatar as pessoas da situação de penúria em que se encontram, não produzindo impactos sociais significativos. E esclarecem que essas políticas, quando ocorrem, proliferam-se de maneira precária e marginal, sendo incapazes de alcançar os problemas gerais e estruturais do país. Monsueto *et*. *al* (2010), por sua vez, destacam que, nas últimas décadas, o Brasil vem figurando entre os países que exibem a pior distribuição de renda do mundo.

Chaves (2007) mostra-nos haver mesmo uma relação direta entre pobreza e desigualdade de distribuição de renda, na atualidade, vendo a pobreza, de fato, como fruto da ineficácia das políticas governamentais. E Fleury (2007), de acordo com Chaves, mostra-nos não haver mesmo um planejamento político global e organizado para combate à pobreza no Brasil, o que torna as políticas públicas destinadas a esse fim frágeis e ineficazes.

É, portanto, considerando a visão de tais autores que frisamos o desinteresse governamental pela causa como possível elemento que acirra a pobreza e a miséria na atualidade e que as acirrou nos dois períodos históricos em que os dois textos foram produzidos.

O Estado nacional e o pensamento hegemônico global vêm, de fato, figurando historicamente como os grandes gestores das desigualdades e das exclusões. A regulação social da modernidade capitalista visa a uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, com isso, à redução das possibilidades de emancipação social às que são possíveis na vigência do capitalismo. O Estado moderno capitalista, então, longe de procurar a eliminação das desigualdades e exclusões, pois se assenta nelas, tem-se proposto apenas a geri-las. Assim, com a revolução tecnológica, por exemplo, que criou empregos altamente qualificados, temos uma esmagadora maioria de empregos pouco qualificados e mal remunerados, ou que desaparecem, lançando muitos trabalhadores na inutilidade (SOUSA SANTOS, 2006).

Diante disso, necessitamos de uma grande transformação social, que passa pela remodelação dos Estados nacionais e pela constituição de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais fraterna.

5.2.2 A desigualdade e a exclusão com relação aos negros

Conforme indicamos no nosso “quadro geral das formas de desigualdade e exclusão abordadas pelos poemas”, o livro *Português: contexto, interlocução e sentido* traz três fragmentos do longo poema “O navio negreiro” (1868), em páginas diferentes (78, 83 e 85). Escolhemos o fragmento do volume 2, página 83, para analisar e o transcrevemos da maneira como aparece no livro. O poema é de autoria de Castro Alves, poeta brasileiro identificado com a terceira geração de poetas do romantismo.

O romantismo brasileiro é uma tendência literária didaticamente estudada, nos livros de Língua Portuguesa para o ensino médio, dentro do período que se estende de 1836 a 1881. De acordo com Nicola (1998), nesse período, a poesia romântica passou por mudanças, de acordo com as gerações de escritores que a adotavam. De um período de amor à pátria e exaltação à natureza [primeira geração romântica], passando pela idealização, pessimismo e egocentrismo [segunda geração romântica], desembocou em um período de objetividade e comprometimento com a causa social [terceira geração romântica]. Esse último

período caracterizou-se pela poesia social e libertária, refletindo as lutas internas da segunda metade do reinado de D. Pedro II.

Levando em conta, então, a data de publicação do poema em pauta, adotamos, como marcos cronológicos delimitadores das nossas associações históricas, nesse estudo, as décadas de 1860 e 1870.

Com o desenvolvimento da cultura do café, na década de 1850, novos tempos de prosperidade econômica animaram os fervorosos defensores do sistema escravagista. Assim, a mancha da escravidão maculava o solo brasileiro. As senzalas úmidas e frias eram testemunhas da dor, do sofrimento e do flagelo de um povo. Por outro lado, em 1862, Victor Hugo, escritor francês, publica *Os miseráveis*, em que trata de questões sobre as injustiças sociais. Em 1862, Abraham Lincoln liberta os escravos, nos Estados Unidos. Em 1871, no Brasil, é publicada a Lei do Ventre Livre. Em 1880, é fundada a Sociedade Brasileira contra a Escravidão e a Associação Central Abolicionista. Em 1884, Ceará e Amazonas extinguem a escravidão. Em 1888, a Princesa Isabel assina a Lei Áurea, abolindo a escravidão no país (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b). De fato, de acordo com Bosi (1970; 1992), na formação econômico-social do Brasil colônia, predominou o interesse de latifundiários vinculados a grupos mercantis europeus, com destaque para os traficantes de escravos africanos, o que levou a força de trabalho colonial a se constituir basicamente de escravos. Contudo, na segunda metade do século XIX, já na década de 1860, amadurece-se a crise do Brasil puramente rural e uma repulsa moral ao senhor-e-servo, que ainda figuravam na vida familiar e social.

A terceira geração romântica tem, então, como principal tema a “liberdade”. Engajada na discussão de ideias sociais e políticas, participou intensamente das grandes campanhas de sua época, como a republicana e a abolicionista" (ABAURRE *et al*., 2008b). Inspirados pelos princípios liberais defendidos pelo escritor francês Victor Hugo, seus poetas manifestaram-se contra o sistema econômico baseado na escravidão dos negros, escrevendo sobre o horror da escravidão e outras formas de injustiça social. Assim como Victor Hugo havia feito com a águia, o condor foi escolhido pelos poetas brasileiros como símbolo da liberdade, daí a geração ser conhecida, também, como condoreira (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b).

Com relação a Castro Alves, esse cultivou a poesia lírica e a poesia social, sendo essa última, de fato, “[...] instrumento de uma causa social: a libertação dos escravos.” Ao aderir à causa abolicionista, fez de muitos dos seus poemas espaço para divulgar o sofrimento em que viviam os africanos escravizados (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b, p. 81). Ficou conhecido como o "poeta dos escravos". Foi o primeiro grande poeta social brasileiro e fundador da poesia social e engajada no Brasil. Como poucos, conseguiu conciliar as ideias de reforma social com a poesia, não permitindo que sua obra fosse um simples panfleto político (CEREJA; MAGALHÃES, 2003).

Também de acordo com Candido (1993), o autor amou a justiça e lutou contra o poder opressor por meio da poesia. Reagiu contra a dominação e a prepotência do mais forte e denunciou aquilo que a sociedade preferia esconder: a condição de escravidão. Com sua poesia, comprometeu-se com a sociedade e deu voz aos marginalizados e excluídos ao trazer o negro à literatura como um herói. No entendimento de Bosi (1970), o poeta foi novo pelo caráter libertário e pela palavra aberta à realidade de uma nação que sobrevivia à custa do sangue escravizado.

Seus poemas de temática social são caracterizados pela exaltação e pelo tom retórico, destinados à leitura em voz alta para emocionar e convencer as plateias (CANDIDO, 1993). Assim, o autor ficou conhecido pelo estilo exclamativo, hiperbólico e dramático, que dava a impressão de que suas obras eram feitas para serem declamadas e não lidas. Sua intenção era mostrar à sociedade o desejo por liberdade, situação tão almejada por ele e por muitos dos seus contemporâneos (OLIVEIRA, 2010). De fato, para atingir um público mais numeroso, os poetas condoreiros iam às sacadas dos jornais, às praças públicas e ao intervalo de seções teatrais declamar seus poemas em tom de oratória. É o poeta orador (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b).

Passemos ao fragmento:

O navio negreiro

Era um sonho *dantesco*!... o *tombadilho*,

Que das *luzernas* avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de *açoite*...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras, moças, mas nuas e espantadas,
No *turbilhão* de *espectros* arrastadas,
Em ânsia e mágoa *vãs*.

E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho *arqueja*, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
[...]

dantesco: relativo às cenas horríveis narradas por Dante Alighieri em sua obra *Divina comédia*, na parte em que descreve o inferno.
tombadilho: alojamento do navio.

ALVES, Castro. **Os escravos**. In: Obra completa. Organização de Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 280.

O poema trata do sofrimento dos negros confinados em um navio no seu transporte como escravos da África para o Brasil. É uma denúncia da escravidão. Quando foi escrito, já fazia dezoito anos que vigorava a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos, mas a escravidão, no país, persistia. Nele, Castro Alves faz uma recriação poética das cenas dramáticas desse transporte. Para isso, valeu-se, em grande parte, dos relatos de escravos com quem conviveu, na Bahia, quando menino. Impressiona a capacidade do autor de nos fazer "ver" a cena como se estivéssemos num teatro (CEREJA; MAGALHÃES, 2003; 2010b).

De acordo com Oliveira (2010), o poema é um dos mais notáveis escritos do autor. Ele é composto de VI cantos e o fragmento transcrito faz parte do seu IV canto. E, de acordo com Bosi (1992), no ano da sua publicação, a mazela mais deprimente era, de fato, a escravidão. O protesto e a denúncia que expressa são reais e vividos e a sua eloquência emana da mais pura indignação.

Logo na 1ª estrofe, salta aos olhos a expressão “sonho dantesco”. O substantivo “sonho” nos remete a uma situação que, apesar de estar acontecendo, de tão medonha e pavorosa, acreditar-se-ia ocorrer apenas no sonho, na imaginação. O adjetivo “dantesco” caracteriza a cena. A visão dos escravos sendo transportados, no alojamento do navio, é tomada, então, pelo poeta, como "dantesca" (Era um sonho *dantesco*!... o tombadilho). Esse adjetivo toma como referência os suplícios do inferno, de um horror grandioso e espetacular, descrito pelo poeta italiano Dante Alighieri, em sua obra *A Divina Comédia*. Para que entendamos a dramaticidade e o pavor da cena comparativa descrita por Castro Alves, pensemos na força e no pavor da frase eternizada por Dante, em sua obra, como inscrição no portal do inferno, dirigida àqueles que iriam adentrá-lo: "Deixai toda esperança*,* vós que aqui entrais!*”.*

De acordo com Oliveira (2010), é a partir do quarto canto do poema que o poeta entra na embarcação e descreve o que vê. E é também, na primeira estrofe desse canto que ele constrói, por meio do adjetivo “dantesco”, uma relação dialógica com Dante Alighieri, comparando o navio ao inferno.

Sobre as condições subumanas em que os escravos eram "transportados", nos navios negreiros, Macedo (1974, p. 29) assim declara:

> Empilhados nos porões, recebendo parcas rações de comida e de água, era natural que o morticínio fosse acentuado. Perdia-se, invariavelmente, 10% da carga, na melhor das hipóteses, e casos houve em que morreu a metade dos indivíduos transportados. Amontoados no porão, quando o navio jogava, a massa de corpos negros agitava-se como um formigueiro, para beber um pouco desse ar lúgubre que se escoava pela estilha gradeada de ferro.

“A comida era jogada ao chão. Semi-nus, os escravos dela se apoderavam num salto de gato, comida misturada com areia, engolindo tudo sem mastigar porque não havia tempo a esperar diante dos mais espertos e mais vorazes” (VIDAL, 1940, p. 37).

Para atribuir dramaticidade e horror à cena, o autor vale-se, na primeira estrofe, de hipérboles (“Em sangue a se banhar” e “Legiões de homens...”). A primeira hipérbole sugere que os negros eram tão maltratados e feridos que chegavam a se banhar de sangue e a segunda multiplica os negros presentes no “tombadilho”, dando ideia de

que eram uma multidão a sofrer.

As cores vermelho e preto sugeridas, na 1ª estrofe ("sangue" e "negros") e na 2ª estrofe ("Negras"), representam o sangue dos escravos contrastado com sua pele negra. O termo metafórico "a orquestra" (3ª estrofe) refere-se aos sons emitidos pelos escravos em seu sofrimento – gemidos, gritos e lamentos. A turbulência e a agonia da cena é retratada por expressões que sugerem movimento das pessoas: na 1ª estrofe (“Horrendos a dançar...”), na 3ª estrofe (“a serpente / Faz doudas espirais ...”), e na 4ª estrofe (“A multidão faminta cambaleia, / E chora e dança ali!”). Essa agonia também é retratada por expressões que sugerem sonoridade: na 1ª estrofe (“Tinir de ferros... estalar de açoite...”) e na 3ª estrofe (“E ri-se a orquestra irônica, estridente...” / “Ouvem-se gritos... o chicote estala.”). E, dentro desse cenário, a dança dos escravos sugerida na 4ª estrofe (“E chora e *dança* ali!”) é o conjunto de tais movimentos acompanhados pelos gritos de dor que emitem ao serem chicoteados (CEREJA; MAGALHÃES, 2003).

De fato, o método de articulação das imagens é um importante dispositivo poético na obra de Castro Alves e chama a atenção. O componente imagético, baseado em movimentos de aspecto conflituoso, deixa à mostra a dramaticidade impressa à linguagem. E “O navio negreiro” é um ótimo exemplo dessa situação e da forma criadora do autor (FOGAL, 2011).

De acordo com Oliveira (2010), ao citar mulheres, crianças e velhos, o autor faz uma exibição cruel dos negros, retratando-os por meio de figuras fragilizadas, que transmitem sensibilidade e tristeza ao leitor. A mulher que tenta alimentar seu filho, não tendo mais leite a oferecer, apenas sangue, mostra a degradação humana. A comparação dos seus seios a “tetas” aproxima-a da condição animal. E também a imagem do velho que “arqueja” ao apanhar de chicote, aproxima-o da condição de bicho, que apanha sem reclamar. Nota-se, ainda, que, além de apanhar, os negros passam fome, gemem de dor, choram, deliram e, enfraquecidos, enlouquecem.

O poeta atribui, ainda, ritmo e musicalidade ao texto, caracterizados pelas rimas e pela utilização de estrofes com a mesma estrutura – quatro versos decassílabos conjugados com dois versos hexassílabos. Com isso, verificamos a intenção do

autor de escrever um poema grandiloquente – para ser declamado, impactante e que sensibilizasse os leitores pela sua dramaticidade; um poema, conforme ocorre com “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, fácil de ser memorizado, que caísse no gosto popular e que deixasse gravado o seu protesto na consciência do povo. Bosi (1970) atesta essa característica na poesia de Castro Alves ao destacar que a sua indignação conecta-se a imagens impactantes e grandiosas, em uma oratória que tem por objeto constitutivo a persuasão.

E um exemplo dessa capacidade persuasiva da poesia de Castro Alves é a intertextualidade que a música "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro", lançada pelo grupo "O Rappa", nos anos de 1990, faz com o poema “O navio negreiro”, escrito há mais de cem anos. Na música, as ideias de violência, inferiorização, sofrimento, opressão e injustiça sofridas pelos negros inocentes nos porões dos navios negreiros são equiparadas à condição também violenta e desumana a que muitos negros inocentes são acometidos atualmente dentro dos camburões da polícia, sendo discriminados, violentados e tomados injustamente como inferiores, devido à cor da sua pele. Essa música contemporânea, que é também poesia, além de mostrar que a denúncia feita por Castro Alves continua viva, mesmo que transposta para outros moldes, situa o tema da discriminação e da inferiorização dos negros no cenário contemporâneo.

A relação do poema ─ fruto da poesia social e libertária da época ─ com o contexto histórico da sua produção está clara no grito de denúncia do autor contra o cruel e desumano quadro da escravidão que, segundo Sousa Santos (2006), inclui formas extremas de desigualdade e exclusão. Aliás, “tocar com a mão a corrente da História parece uma experiência acessível a qualquer leitor dos poemas sociais de Castro Alves.” (BOSI, 1992, s. p.).

E as formas de exploração e discriminação do período compreendem a inferiorização histórica, em âmbito global, do Sul colonial, pelo Norte hegemônico, baseada no racismo escravo incutido pelo colonizador europeu na colônia brasileira. Dentro desse contexto, a exclusão se constrói pela busca de mão-de-obra escrava da África para os trabalhos nas colônias, que constituiu violentas relações de extermínio, e a desigualdade se constrói pelo consequente sistema escravo de

exploração e submissão. A esse respeito, Sousa Santos (2006, p. 371) nos esclarece que

> o sistema de exclusão global começou pelo extermínio das culturas consideradas inferiores e, depois, pela integração baseada na desigualdade, em que o racismo incluiu formas extremas de exploração, como no caso da escravatura, que foi uma instituição social híbrida, subsidiária dos dois sistemas de iniquidade (a exclusão e a desigualdade). Isso significa que, em temos de opressão, inferiorização e discriminação a exclusão pelo extermínio teve tanto peso como a desigualdade pelo trabalho escravo colonial.

O outro poema que analisamos nessa seção intitula-se "Irene no céu" (1930), também de Manuel Bandeira, poeta identificado com a primeira geração do modernismo brasileiro. Está transcrito na obra *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática* (v. 3, p. 100) e trata da desigualdade e da exclusão com relação aos negros.

Conforme frisado, os autores da área, em geral, atribuem, à primeira fase do modernismo brasileiro, o período que parte de 1922, com a realização da Semana de Arte Moderna, e se estende até 1930, com conflitos que golpearam o poder político.

O período foi marcado por crises econômicas e turbulência política, situação que já indicamos. No entanto, a esse cenário de crises, acrescentamos o desemprego dos negros. De acordo com Moura (2012), após a abolição da escravatura (1888), os negros não tiveram para onde ir e dificilmente eram empregados, já que a mão-de-obra principal era a estrangeira (europeia). Outra causa para esse desemprego foi a construção de estereótipos segundo os quais os negros eram selvagens e/ou preguiçosos.

Manuel Bandeira, Oswald de Andrade e Mário de Andrade compõem a tríade maior da primeira fase modernista, responsável pela divulgação e pela solidificação do movimento em nosso país. Assim, embora tenha sido marcado pela experiência da tuberculose, conforme já sugerimos, Bandeira viveu até os 82 anos e sua obra é um rico testemunho da poesia brasileira do século XX. É considerado o mestre do verso livre, uma das características formais adotadas pelos escritores modernistas da

primeira fase. Além dessa característica, sua poesia traz outros aspectos marcantes dessa fase, como a língua coloquial, a irreverência, a liberdade criadora e a extração de poesia das coisas aparentemente banais do cotidiano. Criou, assim, uma poesia rica em construção e significação, muitas vezes conciliando a crítica social e a reflexão filosófica acerca da condição humana (CEREJA e MAGALHÃES, 2010c).

Passemos ao poema:

Irene no céu

Irene preta
Irene boa
Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:
- Licença, meu branco!
E São Pedro, bonachão:
- Entra, Irene. Você não precisa pedir licença

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1970. p. 125.

Dentre as possíveis interpretações para o texto, entendemos que é um exemplo da poesia rica em construção e significação do poeta, em que concilia a crítica social ao preconceito contra o negro e a reflexão filosófica acerca dessa condição humana. É também um exemplo da irreverência poética do autor, da sua liberdade criadora, do "tudo" que utiliza como tema para a sua poesia.

Irene simboliza todas as pessoas que têm a cor da pele escura (negros, mulatos...). Na primeira estrofe, o poeta caracteriza a cor da pele da personagem ("preta"), ressalta uma de suas virtudes ("boa") e destaca uma louvável característica de sua personalidade ("bom humor"). Na segunda estrofe, o autor mostra outra virtude de Irene, que é a humildade e a simplicidade ao pedir licença a São Pedro para entrar no céu ("Licença..."). Ela, inclusive, invoca-o pela expressão "...meu branco", o que sugere que, apesar de a cor da pele de São Pedro ser diferente da sua, ele não faz qualquer restrição a ela. Na sequência, o poeta frisa que, para São Pedro, em toda a sua bondade ("...bonachão..."), o que é objeto de julgamento e avaliação, em Irene, e, por extensão, em todas as pessoas, para "herdar o céu", não é a cor da pele, mas, sim, as suas virtudes. Por ter sido virtuosa em sua vida, Irene já havia garantido, automaticamente, o seu "lugar no céu", a ponto de nem precisar pedir

licença para entrar nele ("- Entra, Irene. Você não precisa pedir licença"), como se o céu é que tivesse uma dívida para com ela pelo preço que já havia pagado por ele na terra. Se a cor da pele é encarada, então, como irrelevante para a aceitação do indivíduo no céu, temos um indício de que deveria ser encarada da mesma forma, sobretudo, para a aceitação do indivíduo, como igual, na vida terrena.

Aguiar (2010, p. 182), por sua vez, destaca que há, no poema, um elemento indicativo de virtude que a arte e as religiões destacam: Irene "é carne, espírito, sentimento e outros valores, para além do dinheiro e do econômico, que não podem ser vistos."

Moura (2012) esclarece que o desemprego dos negros mencionado anteriormente não aconteceu, em muitas situações, com as "mães pretas". Eram elas que davam apoio aos filhos dos patrões e que organizavam a casa, dando suporte a todos. Por praticamente "fazerem parte da família", essas mulheres continuaram nas casas grandes após a abolição. Assim, uma outra leitura possível e a mais comum para o poema é a do carinho que Bandeira demonstra com a ama de leite (que amamentava) e a ama-seca (que apenas cuidava), ou seja, uma possível homenagem às mulheres negras que colaboraram na construção e manutenção da célula social familiar. São Pedro "branco" (o que detém o poder) e bonachão (que recebe no céu sem restrições) aceita Irene como uma espécie de recompensa por ter sido boa com todos da família. E Irene mantém a mesma posição de submissão que tinha quando viva, pois pede licença a São Pedro, no céu, assim como pedia aos "senhores e sinhazinhas", na terra.

O vocabulário utilizado no poema ("Irene no céu", "preta", "boa", "bom humor", São Pedro", "bonachão") indica simplicidade. São palavras comuns e livres de abstrações que mostram uma Irene natural, dentro de uma construção poética que sugere o mosaico de nuances que é o Brasil (AGUIAR, 2010).

Em suma, a crítica que Bandeira faz, no poema é, portanto, ao preconceito racial presente no contexto social do período. O autor retrata a condição de subordinação ao "branco" e de desigualdade a que continuaram a ser submetidos os negros após a abolição da escravidão. De fato, após as mazelas sofridas em seu transporte da

África para o Brasil e em sua escravização, o negro seguiu a sua vida em meio a dores, injustiças, humilhação e discriminação, carregando um rótulo de inferioridade em virtude da cor da sua pele. É dessa forma que a desigualdade é construída no texto.

Os dois poemas transcritos, por fim, ao tratarem da desigualdade e da exclusão social com relação aos negros como amargas e tristes situações nos períodos cronológicos aos quais se relacionam, levam-nos a entendê-las como geradoras contumazes de injustiças e perplexidades históricas, já que, também na contemporaneidade, são públicos e notórios tristes episódios de preconceito racial contra os negros. A esse respeito, Nunes e Camino (2011) declaram que o racismo, na atualidade, faz-se presente como parte do tecido social. E Ianni (2004) chega a afirmar que esse tipo de intolerância agravou-se na contemporaneidade. Por outro lado, Pereira (2011) nos faz um alerta de que, com todas as dificuldades de aceitação e inserção social, os negros, através de movimentos e de lutas coletivas ou isoladas, têm provado que suas vozes são impossíveis de se calar. Mesmo com os entraves e a desigualdade social que continuam sendo barreiras difíceis de serem ultrapassadas, o negro contemporâneo não aceita a filosofia do dominador que lhe quer impor o silêncio através da coação e da sutil desracialização.

Barreiro (2005) identificou, nos poemas que investigou, um poeta sensível aos problemas sociais do seu tempo, que denuncia as injustiças e as atrocidades da escravidão. Também subsidiados por essa visão, é que compreendemos a situação que se constrói no poema “O navio negreiro”. E, de posse dessa compreensão, entendemos, por extensão, o texto de Bandeira (“Irene no céu”) como um instrumento de denúncia das injustiças, opressão e desigualdades às quais os negros continuaram a ser submetidos nas décadas imediatamente posteriores à abolição da escravidão.

O racismo, de fato, foi construído socialmente enquanto princípio de hierarquização no âmbito das sociedades nacionais metropolitanas. O princípio da exclusão assenta-se na hierarquia das raças e a integração desigual ocorrida, a princípio, por meio da exploração colonial (escravatura, trabalho forçado), combina a desigualdade e a exclusão. Ora, a partir do colonialismo, o racismo passou a ser parte integrante

do sistema de desigualdade. Contudo, apesar de a situação persistir na atualidade, a igualdade, a liberdade e a cidadania, pela primeira vez na história, são reconhecidas como princípios emancipatórios da vida social (SOUSA SANTOS, 2006).

5.2.3 A desigualdade e a exclusão no contexto do regime militar brasileiro dos anos de 1960 e 1970

O primeiro texto que analisamos nessa seção é um fragmento da canção “Alegria alegria” (1967) de autoria do escritor, compositor e cantor brasileiro Caetano Veloso. O fragmento está transcrito da maneira como aparece no livro *Português: contexto, interlocução e sentido* (v. 3, p. 227).

As décadas de 1960 e 1970, em especial, foram culturalmente efervescentes. O consumismo, a exploração de um ser humano por outro e os limites da consciência passaram a ser questionados. Foi um período de ditadura militar no qual surgiram inúmeras manifestações de protesto. A poesia que em sua vertente concretista ainda explorava os sons, as formas e os signos visuais viveu anos agitados (Abaurre *et al*., 2008c). Diante dessa situação, o período histórico ao qual nos reportamos compreende os anos de 1960 e 1970.

Nesse período, inúmeras vozes se levantaram contra os problemas sociais e os preconceitos. Surgiram o Cinema Novo, o Tropicalismo, o teatro engajado, as músicas de protesto de autores como Geraldo Vandré, Sérgio Ricardo, Caetano Veloso, Chico Buarque e Gilberto Gil e movimentos contra a discriminação sexual e racial. (Abaurre, 2008c).

Foi um tempo marcado pela supressão dos direitos civis, pela cassação de direitos políticos, pela censura aos meios de comunicação e às manifestações artísticas, pela repressão policial, pelo exílio dos opositores ao regime e pela prática da tortura (AMARAL, *et*. *al*, 2010). Esses autores e muitos outros autores de livros didáticos omitem o fato de também ter sido uma época marcada pela morte de milhares de cidadãos que, de alguma forma, resistiram à ditadura militar e a enfrentaram com os

meios então possíveis. Não sabemos, ao certo, o motivo de tal omissão, contudo, consideramos que pode estar ligada a um interesse do poder público - que controla o conteúdo publicado nas obras didáticas - em minimizar ou suavizar suas ações praticadas no período, para a difusão de uma imagem dissimulada e menos cruel perante os cidadãos. Guimarães e Bomény (1984), a propósito, destacam que o governo, para viabilizar as suas intenções, cria mecanismos que capturam aquilo que o livro didático deve conter.

Retomando as nossas discussões sobre o período, os melhores poetas daquele tempo e de anos seguintes responderam aos desafios que a cultura lhes impôs, como a Guerra Fria, a condição atômica, as lutas raciais, a corrida interplanetária, o neocapitalismo, o Terceiro Mundo, a tecnocracia. Numa atmosfera saturada de consciência crítica e polêmica, estava no centro das suas preocupações o tipo de mediação que poderia ser feito entre a poesia e os atos éticos, políticos e religiosos; o tipo de relação que se poderia estabelecer entre o poema e o objeto de consumo, entre o poema e a canção popular, entre o poema e outras manifestações culturais veiculadas, cada vez mais intensamente, pelos meios de comunicação de massa. As pressões históricas atribuíram à poesia a necessidade da procura de mensagens que fizessem dela um testemunho crítico da realidade social, moral e política (BOSI, 1970).

De fato, a situação política ditatorial dos anos de 1970 repercute diretamente na produção poética brasileira. Há a necessidade imperiosa de registrar, na escrita, o processo de resistência. Assim, uma *parcela significativa* dessa poesia traz, para as gerações futuras, a memória daquele tempo. Com isso, “Distantes, *reconhecemos* um passado nos poemas, plenos de medo e agonia, sim, mas também de esperança e imaginação” (SALGUEIRO, 2002, p. 27).

Os poetas do período empenharam-se, então, em driblar a censura, praticando uma poesia de resistência política que, ao lado da música, representa a forma mais popular de combate ao regime militar (AMARAL *et al.*, 2010). Inúmeros artistas compuseram, naquele tempo, músicas e poemas engajados, que falavam do sonho de liberdade e de tempos de alegria (CEREJA e MAGALHÃES, 2003). A composição transcrita é produto do movimento tropicalista que, segundo Favaretto (2000, p. 32),

“efetuou a síntese de música e poesia [...]”.

O tropicalismo retomou os princípios estéticos dos manifestos Pau-brasil e Antropófago de Oswald de Andrade, publicados na década de 1920 (1ª fase modernista), para criar obras que revelassem o caldo cultural nacional e estrangeiro, valorizando a cultura do país e promovendo o seu diálogo com a cultura universal. O movimento agitou o país no final da década de 1960 e representou uma forma de resistência ao nacionalismo totalitário da ditadura militar, deglutindo criticamente a música internacional e cantando todos os ritmos. Para acentuar o diálogo entre a produção nacional e a cultura universal, os tropicalistas abraçaram os meios de comunicação como poderosos aliados na divulgação da sua arte (ABAURRE *et al*., 2008c).

Os temas básicos do tropicalismo eram a redescoberta do Brasil, a volta às origens nacionais, a internacionalização da cultura, a dependência econômica, o consumo e a conscientização. O movimento rompeu com o discurso explicitamente político e, ao retomar a antropofagia modernista de Oswald de Andrade, concentrou-se numa atitude primitiva que visse o Brasil com olhos novos. Essa característica esvaziava a realidade nacional, desarticulando o pensamento dos movimentos que visavam a interpretá-la (FAVARETTO, 2000). Dessa forma é que o tropicalismo foi um movimento ambivalente, que se pretendia acima das questões políticas, mas que não podia se desvencilhar do envolvimento político (VIANA, 2007). O seu próprio comportamento contestador foi uma demonstração de insatisfação com a política de restrição que causava inquietação no meio intelectual. Esse foi, inclusive, o elemento que levou Caetano Veloso e Gilberto Gil a serem exilados pelo regime militar (CESAR, 1993).

Passemos à análise do fragmento:

Alegria alegria

Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou
O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas

Em Cardinales bonitas
Eu vou [...]
Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço, sem documento, eu vou
[...]
Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome, sem telefone
No coração do Brasil

VELOSO, Caetano. **Caetano Veloso**. 1968.

Em 1967, quando “Alegria, Alegria” foi lançada no III Festival da Música Popular Brasileira da TV Record, não se constituía como porta-voz de nenhum movimento. As suas descrições dos problemas sociais e políticos misturavam-se à cotidianidade dos jovens de classe média, perdendo o sentido trágico e agressivo de grande número de canções da época. A canção, no entanto, é uma das marcas de definição da atividade dos tropicalistas, exprimindo uma relação entre criação estética e crítica social, lidando com o social de maneira diferente daquela então vigente. Tratava de uma vida aberta, leve, dando forma a um jeito moderno, debochado, crítico e, aparentemente (apenas aparentemente), não empenhado (FAVARETTO, 2000).

Já no título da canção, acreditamos encontrar a supracitada subversão de valores, que também está presente em todo o texto. Ora, diante da opressão a que a população era submetida, como se poderia falar em alegria? A composição parece-nos, então, a exposição de uma doutrina contrária à política vigente na época (um caminhar "contra o vento"), propondo uma ação contra a ordem imposta, visto que o regime militar exigia que as pessoas se comportassem de acordo com os preceitos da ditadura. Para Viana (2007), “a música é de interpretação difícil devido ao seu caráter antropofágico, onde se mistura tudo” (p. 67), no entanto, “Caminhando contra o vento” pode significar ir contra, pode ter o significado semelhante a caminhar contra a corrente da música “Roda Viva” de Chico Buarque (“a gente vai contra a corrente / até não poder mais resistir”) ou pode ser apenas uma expressão da mania tropicalista de montar coisas diferentes, fazendo sua mistura geral.

A expressão “Sem lenço e sem documento” é indício de uma revolta dos jovens contra o regime militar que exigia, frequentemente, nas ruas, que as pessoas se

identificassem, mantendo, assim, um controle permanente sobre elas. Representa o desejo do jovem de partir para o mundo e para a vida “de peito aberto”, empenhado em viver todas as experiências que puder, rejeitando a vida supostamente correta e imposta a ele pela sociedade, como o casamento e a educação escolar (“Ela pensa em casamento / E eu nunca mais fui à escola”). No entender de Viana (2007), “Sem lenço, sem documento” pode significar “desprevenido”, sem se importar com as consequências de sua atitude, mas também pode significar “sem algo a oferecer de alternativo”. Lenço é um objeto para enxugar as lágrimas e documento uma identificação. Neste sentido, Caetano vai contra a corrente, mas sem apontar uma alternativa. “No sol de quase dezembro” é o sol de quase final de ano. O sol que anuncia um possível adeus do autor diante de uma pensada ida para o exílio.

As várias imagens exibidas na música revelam a agitação cultural e política do momento em que foi composta. O Brasil sugerido na letra é um país cheio de contraste: as celebridades da época (Cláudia Cardinale, famosa atriz de cinema) dividem espaço nas bancas de jornais com as notícias de crimes e da resistência política (guerrilha) (ABAURRE *et al*., 2008c). Essa situação é inferida dos versos “O sol se reparte em crimes / Espaçonaves, guerrilhas / Em Cardinales bonitas”. O “sol”, aqui, pode também estar sugerindo que os crimes da ditatura aconteciam não só à noite, mas, igualmente, à luz do dia. Na opinião Viana (2007), em “O sol se reparte em crimes”, há uma referência ao crepúsculo marcado por crimes, que podem ser os da época do governo militar. “Espaçonaves guerrilhas” pode ser uma crítica a um movimento que, na época, aderiu à estratégia de guerrilhas e isto significa, popularmente, estar “no mundo da lua”, “voando”. E “Cardinales bonitas” pode ser mesmo uma referência à bela atriz italiana Cláudia Cardinale.

Nos quatro últimos versos, está caracterizado o desejo do jovem de, em meio a todas as injustiças da época, entre elas, o desaparecimento de pessoas, muitas vezes escamoteado pelo regime, que controlava o que seria publicado nos jornais (Por entre fotos e nomes), livrar-se do peso social e da ligação com a violência (Sem livros e sem fuzil / Sem fome, sem telefone) e levar uma vida leve e feliz, como sugere o título, dentro do seu país, livre de qualquer forma de exílio (No coração do Brasil) e sem o compromisso de ter que se defender do governo. Viana (2007), por outro lado, afirma que “Por entre fotos e nomes” significa a diversidade reproduzida

pela indústria cultural. “Sem livros e sem fuzil” “significa sem concordar com a esquerda nacionalista e livresca que quer doutrinar através da música de protesto e sem concordar com a esquerda armada das guerrilhas” (p. 72). “Sem fome, sem telefone” significa sem alternativa e sem contato e comunicação. “No coração do Brasil” significa que “a Tropicália tem a ambição de “deglutir” a cultura brasileira através do que ela tem de melhor (seu “coração”, sua “essência”)” (p. 72).

Alguns elementos estruturais do texto dão crédito a tal ideia. O verbo “Caminhando”, que inicia a canção, está no gerúndio, sugerindo um movimento contínuo, que se inicia e para o qual não há interrupção. A expressão “eu vou” é repetida várias vezes, contribuindo para afirmar o desejo por uma marcha contínua de felicidade. Com a expressão, o autor parece ter pretendido incutir, na mente das pessoas, sobretudo dos jovens, a urgência de seguir em frente. Também para Viana (2007), “Eu vou” significa que, em meio a tudo o que acontecia, era preciso continuar a caminhar.

A canção, então, dialoga diretamente com o contexto histórico do período em que foi composta, mostrando à população a opressão a que vinha sendo submetida pelo regime militar e a necessidade do protesto. A desigualdade, no texto, pode ser entendida pela inferiorização a que as pessoas comuns eram submetidas ao lado da presunção e superioridade que os políticos ditadores e sua cúpula tomavam para si. A exclusão pode ser entendida pela censura às manifestações artísticas, pela prisão dos civis, pelo exílio ao qual eram submetidos e pela morte.

O outro poema que analisamos nessa seção intitula-se “Agosto 1964” (1964) e é de autoria do escritor brasileiro Ferreira Gullar. O texto foi retirado do livro *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática* (v. 3, p. 376).

De acordo com Nicola (1998), Amaral *et al*. (2010) e Abaurre *et al*. (2008c), o poema está relacionado às crises políticas e ao regime militar das décadas de 1960 e 1970. Diante disso, e considerando a sua data de publicação, o período e os acontecimentos históricos ao qual nos remetemos localizam-se novamente nessas duas décadas.

Ferreira Gullar, pouco antes de 1964, rompeu com a poesia concreta (estética que

abandonou a estrutura do verso tradicional, valendo-se de recursos gráficos e visuais para criar uma poesia urbana, com seus anúncios propagandísticos, *outdoors* e néon) e, retomando o verso discursivo, passou a abordar temas de interesse social, como a Guerra Fria, a corrida atômica, o neocapitalismo, o Terceiro Mundo, a ditadura militar. O poeta é, de fato, um dos principais, senão, o principal representante da poesia social e engajada que se fez no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, no contexto do regime militar e ditatorial (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c).

O escritor tem o relevo dado ao esforço construtivo do verso e à invenção do poema como um dos traços diferenciais da sua obra. Infletindo para a opção participante e deixando de lado os experimentos em que intervinha no corpo da palavra, passou a veicular ideias em códigos organicamente presos à estrutura do verso. Verso, esse, como dito, esconjurado pelo concretismo (BOSI, 1970). Ele tenta resistir à fragmentação do mundo ao seu redor através de uma atuação revolucionária, que se reflete na produção de poemas ousados e questionadores. Sua poesia não deixa transparecer uma experiência isolada, mas é a experiência de um coletivo, de uma multidão, do povo. A voz política nasce de um sentimento íntimo, de uma intensa exploração da subjetividade, como se percebe no poema “Agosto 1964”[28].

Passemos ao poema:

Agosto 1964

Entre lojas de flores e de sapatos, bares,
mercados, butiques,
viajo
num ônibus Estrada de Ferro-Leblon.
Volto do trabalho, a noite em meio,
fatigado de mentiras.

O ônibus sacoleja. Adeus, Rimbaud,
relógio de lilases, concretismo,
neoconcretismo, ficções da juventude, adeus,
que a vida
eu compro à vista aos donos do mundo.
Ao peso dos impostos, o verso sufoca,

---

[28] LUFT, Gabriela. **O poeta, o poema e a militância poética**: a produção de Ferreira Gullar em Dentro da noite veloz. Disponível em: http://www.inventario.ufba.br/07/FerreiraGullarDentroDaNoiteVeloz.pdf. Acesso em 04 set. 2013.

a poesia agora responde a inquérito policial-militar.

Digo adeus à ilusão
mas não ao mundo. Mas não à vida,
meu reduto e meu reino.
Do salário injusto,
da punição injusta,
da humilhação, da tortura,
do terror,
retiramos algo e com ele construímos um artefato
Um poema
uma bandeira

GULLAR, Ferreira. **Dentro da noite veloz & Poema sujo**. São Paulo: Círculo do livro. s. d., p. 55.

O fato histórico que motivou as reflexões do autor, no texto, foi o regime militar iniciado com o golpe em 1964. Nele, Gullar reflete sobre a sua condição e sobre o destino da sua poesia. Apesar das adversidades políticas apontadas, o eu lírico nos mostra que há esperança de lutar e resistir. Ele acredita que é capaz de contribuir para que a situação de opressão seja alterada com a própria poesia, que pode ser extraída mesmo das coisas mais atrozes do seu tempo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c). Para Santos (2010), o poema deixa claro o sentimento de decepção e desamparo devido ao golpe militar e aos problemas decorrentes dele. E também para Lira (2011), o poema pode mesmo ser uma referência aos mandos e desmandos da ditadura militar brasileira.

O poeta faz uma revisão do seu percurso poético, ao qual dá adeus. “Ele se lembra de Rimbaud, um dos precursores da poesia moderna” (p. 39), que abandona tudo e vai para a África. "Em seguida, menciona a fase vanguardista, quando se rendeu à poesia concreta e neoconcreta” (p. 39). A sua poesia passa a ter que se submeter a inquérito policial-militar, mas, ainda assim, ele não perde as esperanças. “Ele retira algo de todas as injustiças ocorridas naquele período e faz delas um artefato, um poema, uma bandeira”. Dessa forma, demonstra sua fome de vida” (p. 40). “A partir de uma leitura mais atenta, verificamos que seu aparente pessimismo não está revestido pela amargura, ao contrário, ele tenta mostrar que, apesar de tudo, vale a pena viver, independente do que aconteça” (p. 40) (SANTOS, 2010).

O título do poema, de imediato, remete o leitor ao período inicial da ditadura militar no Brasil (1964). Em determinado momento, o poeta critica a exploração do governo

sobre a população pelas altas taxas de impostos cobradas ("que a vida / eu compro à vista aos donos do mundo. / Ao peso dos impostos, o verso sufoca"). Critica a censura militar e governamental às manifestações artísticas, individualizadas na poesia ("a poesia agora responde a inquérito policial-militar."). Critica as formas de opressão às quais a população é submetida ("Do salário injusto, / da punição injusta, / da humilhação, da tortura, / do horror").

Por outro lado, o autor mostra que é capaz de, entre tais mazelas, retirar inspiração para construir a poesia, entendendo-a como um instrumento de resistência e de propagação da causa da liberdade ("retiramos algo e com ele construímos um artefato **/** Um poema / uma bandeira"). De acordo com Luft[29], nesses versos, há a passagem da primeira pessoa do singular para a primeira do plural, o que revela a transformação de uma identidade pessoal em uma ampla identidade nacional. Não mais existem heróis destinados à vitória. A aliança com os outros configura a chave para a transformação social e o poeta denuncia o cotidiano sofrido das pessoas com a convicção de que sua produção poética pode auxiliar na mudança da sociedade.

A ligação do poema com o contexto histórico da sua produção fica, então, por conta das alusões que faz à ditadura militar brasileira. A desigualdade novamente pode ser entendida pela inferiorização a que as pessoas eram submetidas, ao lado da presunção e superioridade que os políticos ditadores e sua cúpula tomavam para si, e a exclusão, outra vez, pode ser entendida pela censura às manifestações artísticas, pela prisão dos civis, pelo exílio ao qual eram submetidos e pela morte. De acordo com Luft[30], a denúncia de desigualdade social está mais do que explícita no poema.

Por fim, os dois poemas transcritos, ao tratarem da opressão, da censura e das atrocidades a que as pessoas eram submetidas pelo regime militar ditatorial das décadas de 1960 e 1970, levam-nos a ponderar sobre a possibilidade de essa situação voltar a ocorrer na contemporaneidade. Sobre isso, Abaurre *et al*. (2008a) afirmam que poemas como esses, que abordam episódios nefastos da nossa história, contribuem para o desenvolvimento da nossa consciência política, para o

[29] *Ibid*.
[30] *Ibid*.

reconhecimento dos nossos direitos sociais e, por conseguinte, para impedirmos que tais situações se repitam.

Vieira (2007), ao buscar entender os fatos históricos ocorridos no período, por meio de vozes poéticas que procuraram resistir ao regime político, constatou que essa poesia, de fato, é um vivo testemunho do terrorismo de estado e das atrocidades cometidas pela ditadura. E Dória Júnior (2010), ao estudar o teor testemunhal existente na obra do poeta Nicolas Behr (a partir da década de 1970) e as noções de testemunho em textos relativos aos anos ditatoriais do Brasil militarizado (décadas de 1960 e 1970), detectou que os poemas de Behr figuram como instrumento de resistência contra a opressão demandada pelos governantes da capital federal e que os textos relativos aos anos ditatoriais, assim como sugere Vieira (2007), figuram como instrumento denunciador das atrocidades praticadas pelo regime.

5.2.4 A desigualdade e a exclusão com relação ao indígena

O primeiro texto que analisamos nessa seção é um fragmento da canção “Um índio” (1977), também de autoria do escritor, compositor e cantor brasileiro Caetano Veloso. O texto é transcrito, na íntegra, no livro *Português: contexto, interlocução e sentido* (v. 2, p. 127) e nós transcrevemos um fragmento dele para discussão.

A música foi composta na década de 1970, momento em que o Brasil estava imerso em uma ditadura militar – contexto que indicamos para a composição da música “Alegria alegria” de Caetano Veloso e do poema “Agosto 1964” de Ferreira Gullar. Assim, embora não trate da ditadura, o período histórico ao qual relacionamos a composição compreende também as décadas de 1960 e 1970.

Cabe-nos, no entanto, acrescentar ao período um fato importantíssimo destacado por Heck *et al*. (2005): trata-se do massacre dos indígenas da Amazônia ocorrido nas décadas de 1960 e 1970 e promovido por políticas governamentais de desenvolvimento e integração da região, que rasgaram a floresta e atingiram duramente ou exterminaram índios para a abertura de estradas.

Passemos à análise do fragmento:

Um índio

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do hemisfério sul
Na América, num claro instante
Depois de exterminada a última nação indígena
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias

Virá
Impávido que nem Muhammad Ali
Virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri
Virá que eu vi
Tranquilo e infalível como Bruce Lee
O axé do afoxé Filhos de Gandhi
Virá

[...]

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio

VELOSO, Caetano. **Bicho**. 1977. Polygram. UM ÍNDIO – Caetano Veloso - GUILHERME ARAÚJO PROD. ART. LTDA. (Adm. Por WARNER CHAPPELL EDIÇÕES MUSICAIS LTDA.).

A composição é também produto da tendência “Tropicália”. Uma possibilidade de entendimento do seu sentido é a de que valoriza o índio como elemento indicativo da cultura brasileira, construindo uma situação de protesto. Esse seria um protesto diferente, não contra a ditadura, mas, contra o referido massacre dos indígenas da Amazônia sugerido por Heck *et al*. (2005).

Para Abaurre *et al*. (2008b), a música traz um índio que renasce depois do seu extermínio. E renasce heroico, exuberante e corajoso, como o índio representante da identidade do Brasil no romantismo. Para Barbosa e Feba (2007), a composição aborda a questão da identidade nacional, com o objetivo de levar o brasileiro a refletir sobre si mesmo. O compositor recorre a imagens míticas ligadas à nacionalidade do brasileiro, a certa exaltação da natureza, a aspectos geográficos e ao mito de que o Brasil é o país do futuro. Caetano não se limitou a “beber” do Romantismo para compor a música, apesar de se verificar a reapresentação do

cenário utilizado pelos românticos e o conceito transformador da antropofagia e da tropicália. O autor constrói um herói que parece vir do futuro para dizer coisas que já estavam ao alcance do povo brasileiro – passado e presente. Com isso, acredita-se que ele esteja tentando romper a imagem que o brasileiro tem de si mesmo e da Nação para renová-la. Assim, Caetano tenta provocar uma inquietação nas pessoas, de maneira a levá-las à reflexão e a uma visão mais crítica de si mesmas e da sociedade.

A canção propõe-nos um encontro com o nosso ancestral literário: o “bom selvagem” – índio forte, puro e bom por natureza. Esse índio é uma construção mítica, pois aparece renovado e investido de valores para nos provocar. O autor não diz de onde vem a estrela, mas indica o local onde ela pousa, o que nos leva a entender que o índio é herói apenas para um povo. Os verbos no futuro não significam crença em um redentor futuro, mas uma crítica a um outro. O revelar do óbvio, na última estrofe, é frustrante, pois uma descoberta sugere a revelação do desconhecido. Se o objeto revelado sempre esteve próximo e no presente, supomos que o autor nos instiga a entender que somos capazes, no presente, de fazer aquilo que é necessário, não esperando por algo ou alguém. A imagem de herói é construída e depois desconstruída numa tentativa de desmistificar a imagem que o brasileiro tinha de si próprio, naquele momento, a partir do mito brasileiro do indígena, numa tentativa de dessacralizar a imagem criada, no período ditatorial, inclusive por músicas de protesto, de que o Brasil era o país do futuro, e numa tentativa de fazer-nos refletir sobre a necessidade de termos heróis, já que o que precisava ser feito estava ao nosso alcance. Para compor a música, parece que Caetano valeu-se do cenário idealizado pelos românticos, do conceito transformador da antropofagia e das contradições da tropicália – que consideramos como uma deglutição do movimento antropofágico (BARBOSA, 2007).

Na visão de Cunha[31], a canção nos permite perceber uma desconstrução do imaginário romântico fortemente construído na obra de José de Alencar. A letra é uma profecia sobre a vinda de uma espécie de “superíndio”, capaz de conter, em si,

[31] CUNHA, Rubelise da. [s. d.]. **O outro lado do espelho**: a representação contemporânea do indígena no Brasil. Rio Grande do Sul: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <http://www.nec.ila.furg.br/eloina2/8.pdf>. Acesso em: 06 out. 2013.

a coragem de Muhammed Ali, o caráter romântico, apaixonado e idealizado de Peri, a infalibilidade de Bruce Lee e a luta pela paz racial dos filhos de Gandhi. Esse índio virá quando tiver sido extinta a última nação indígena. Eis aí o impacto negativo do contato com o branco, que não favoreceu à permanência dos povos ameríndios em nosso solo. O final da música prevê que a revelação surpreenderá porque o índio será entendido, não como a imagem exótica criada pelo pensamento europeu, mas como aquilo que o colonizador se negava a enxergar, ou seja, o óbvio. Ao projetar essa questão indígena no futuro, o autor sugere a impossibilidade de entendimento, no presente, entre o branco e o índio. E, ao enfatizar que o índio virá, o autor nega a sua própria afirmação, já que o "superíndio" da profecia está distante do óbvio.

Já de acordo com Caldas (2006), o poema traz pistas, rastros de elementos religiosos. O elemento religioso principal é a expectativa da vinda de alguém especial, que não recebe nome. É nomeado apenas pela espécie (índio). As imagens sugeridas pelo autor lembram elementos de múltiplas religiões, culturas e etnias, estando o Brasil situado como centro místico do mundo ("E pousará no coração do hemisfério sul").

Se o índio "... descerá de uma estrela colorida brilhante", podemos entender que ele tem uma origem celestial, é um mensageiro dos céus, portador de uma palavra de sabedoria e superioridade – ele é "mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias". No final do poema, é dito que esse ser "virá" para revelar aos povos algo que vai surpreender, não por ser exótico, mas por ser óbvio: "E aquilo que nesse momento se revelará aos povos / Surpreenderá a todos não por ser exótico / Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto / Quando terá sido o óbvio" (CALDAS, 2006).

Considerando essa visão, entendemos que o índio aparece no texto como um messias portador de uma boa-nova. De acordo com o pensamento bíblico, o Messias (Cristo) foi morto pelos homens, perdoou-os e ressurgirá, nos céus, como um relâmpago, trazendo a boa-nova da salvação para aqueles que praticarem boas obras em sua vida terrena e se arrependerem dos seus pecados. "Ele" é indicado como superior a todas as criaturas terrenas e como o único que viveu sem cometer pecados. O índio é, então, comparado ao messias bíblico. Foi massacrado e morto

pelo colonizador ("Depois de exterminada a última nação indígena") e ressurgirá igualmente, no céu ("Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante"), como um relâmpago ("De uma estrela que virá numa velocidade estonteante"), como superior ("Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias") e surpreenderá os homens por não terem reconhecido, antes da sua vinda, que ele era o messias ("Surpreenderá a todos..."), o que teriam que ter feito, por ele ter vivido na inocência e sem pecados, características, essas, óbvias ("Quando terá sido o óbvio") de um messias, perdoador e salvador do mundo que o repudiou.

O aspecto multicultural e multirreligioso desse ser fantástico que virá está explícito na série de referências que Caetano faz quando o caracteriza: "Virá / Impávido que nem *Muhammad Ali* ; Apaixonadamente como *Peri* ; Tranquilo e infalível como *Bruce Lee* / O *axé* do *afoxé filhos de Ghandi* / Virá." Esse ser é, então, alguém que tem características de diferentes grupos étnicos, de diferentes regiões do planeta e que faz lembrar diferentes tradições religiosas. Muhammad Ali foi um conhecido pugilista negro estadunidense, campeão várias vezes na categoria peso-pesado e convertido ao Islã. O índio Peri é um personagem literário do romance "O Guarani", de José de Alencar. Na história, ele é apaixonado por Ceci, moça branca, a quem inúmeras vezes salva de vários perigos. É a encarnação do ideal romântico do herói, capaz de feitos humanamente impossíveis. Bruce Lee foi ator e considerado um dos melhores lutadores de artes marciais de todos os tempos. A citação dele evoca a China, com sua cultura tantas vezes milenar, o Oriente com suas tradições religiosas diferentes daquelas do ocidente. Anteriormente, o Islã é evocado na pessoa de Muhammad Ali e as primordiais religiões indígenas evocadas na figura de Peri. Muhammad Ali e Bruce Lee são também representantes de grupos étnicos e de tradições culturais e religiosas bastante diversos. (CALDAS, 2006).

Afoxé é o nome dado aos grupos de cultura negra, que saem às ruas no carnaval da Bahia. *Filhos de Ghandi* é um desses grupos. *Axé* designa a aura, o espírito dos afoxés (FRANCHETTI, 1981). Temos aí mais uma mescla inspirada em Mahatma Ghandi - líder indiano célebre pela luta pela emancipação política de seu país da Inglaterra por meio da não violência - a mescla da religiosidade hinduísta com a religiosidade africana. Caetano, portanto, constrói múltiplas referências religiosas. O *índio* que *virá* evoca o Islã, as religiões ditas primordiais (*indígenas*), o Taoísmo, o

Candomblé e o Hinduísmo. Sua caracterização faz, de fato, pensar em um ser com características messiânicas, que vem anunciar à humanidade a fraternidade entre os povos (CALDAS, 2006).

Caetano constrói deliberadamente uma sequência de assonâncias com o som da vogal *i* – *Ali*, *Peri*, *Lee*, *Ghandi*, além da tríplice repetição de *vi* ("Virá que eu *vi*") (CALDAS, 2006), sendo que a constante repetição do verbo "virá" dá ênfase à ideia que se quer transmitir.

A relação que fazemos do texto com o contexto histórico do período está alicerçada, então, nas características que o relacionam ao movimento tropicália (surgido na época) e em seu teor de protesto (teor típico das produções literárias da época), não contra a ditadura, mas quanto à inferiorização e à dizimação dos indígenas indicadas por Heck *et al*. (2005) e contra o impacto negativo do contato do indígena com o branco indicado por Cunha[32]. A desigualdade, no texto, é inferida do fato de o indígena estar sendo enaltecido, o que sugere que ele é colocado em uma situação de inferioridade pela sociedade, necessitando ter seu valor evidenciado, como a canção o faz. A exclusão é indicada pela passagem que cita o extermínio do indígena ("Depois de exterminada a última nação indígena") e pela ideia de messias, em si, atribuída a ele, que também indica que um dia foram mortos pelos homens.

O outro texto que analisamos nessa seção é um fragmento do poema "Aldeia global" (1994), escrito na década de 1990 e de autoria do poeta e crítico literário brasileiro Gilberto Mendonça Teles. Está transcrito da maneira como aparece no livro *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática* (v. 2, p. 62).

Por ter sido produzido na década de 1990, o poema "Aldeia Global" se aproxima de textos contemporâneos da literatura brasileira. Considerando, então, a sua data de publicação, o período histórico ao qual o associamos inicia-se, por volta, de 1990 e se estende até a atualidade.

---

[32] *Ibid*.

Em 1989, ocorre a primeira eleição direta após a instituição da ditadura militar, contudo, apesar de os últimos governos estarem empenhados na efetivação de reformas institucionais e na busca da estabilidade econômica, os grandes problemas sociais, como distribuição de renda, educação, saúde, moradia, reforma agrária, preservação ambiental, *justiça e direitos humanos* continuam na pauta de todas as discussões políticas e nos anseios da população (AMARAL *et al*., 2010).

Passemos à análise do fragmento:

Aldeia global

No meio das tabas há menos verdores
não há gentes brabas nem campos de flores.

No meio das tabas cercadas de insetos,
pensando nas babas dos analfabetos,
vou chamando as tribos dos sertões gerais,
passando recibos nos vãos de Goiás.

Venham os xerentes, craôs e crixás,
bororos doentes e xicriabás.
E os apinajés, os carajás roídos,
e os tapirapés e os inás perdidos.

[...]

TELES, Gilberto Mendonça. **Os melhores poemas de Gilberto Mendonça Teles**. 3. ed. Seleção de Luís Busatto. São Paulo: Glogal, 2001. p. 91.

O texto traz um índio diferente daquele descrito por Gonçalves Dias no poema "I-Juca Pirama". Os índios de Dias são heroicos, guerreiros e vigorosos. Os índios de Teles são fracos e doentes devido aos malefícios que a civilização promoveu em sua vida, como epidemias, disputa de terras, mudanças de costumes. O primeiro poema idealiza o índio, como é próprio da tendência romântica. O segundo poema, ao fazer referência ao poema épico de Gonçalves Dias, soa como ironia e crítica ao aculturamento a que foram submetidos os índios brasileiros (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b).

O próprio Teles (2008, s. p.), autor do poema, faz a seguinte afirmação a respeito dessa composição: "*Aldeia Global*, sou eu falando dos índios, falando dos índios de Goiás. São inúmeros índios que estão desaparecendo, e eu vou criticar aqui essa questão.". E acrescenta sobre o livro *Os melhores poemas de Gilberto Mendonça*

Teles, em que o poema aparece:

> Eu estou, no livro, convocando todos os índios, assim como Gonçalves Dias no livro I Juca Pirama, eu começo convocando todos os índios que já morreram, as tribos que já desapareceram. No fim eu digo: Mas o índio Guaiá, que deu o nome a Goiás, parecido fera, olha o rio lá de sua tapera, e cheio de doença, de fome [...] os índios brasileiros só conhecem danos, sendo os verdadeiros donos desses rios, desses campos e ervas, donos dos desvios de suas reservas. Donos da linguagem do fundo da boca. Donos da folhagem, da raiz. Da pouca certeza doida, de quem sabe, a priori, que até sua vida vai virar folclore. Ao terminar o livro, você verá que eu estou a favor dos índios (TELES, 2008, s. p.).

Dentre possíveis interpretações para o poema, sugerimos que o título "Aldeia global" pode estar remetendo a problemática do indígena a toda a humanidade, como um problema global, de responsabilidade de todos. A primeira estrofe sugere a destruição das matas, dos territórios indígenas ("No meio das tabas há menos verdores"), a consequente mudança de estado dos índios da atualidade, que não são mais selvagens como aqueles retratados no poema romântico do século XIX ("não há gentes brabas...") e novamente a destruição das florestas onde viviam ("...nem campos de flores."). A segunda estrofe sugere a compra pelo "homem branco" ("passando recibos nos vãos de Goiás."), aos indígenas inocentes e desinformados ("analfabetos"), do direito de explorar a riqueza ("babas") de terras tradicionalmente ocupadas por eles. Essa compra é feita, naturalmente, a preço de ninharias. E a terceira estrofe retrata a diversidade de tribos indígenas afetadas pela situação (xerentes, craôs, crixás, bororos, xicriabás, apinajés, carajás, tapirapés e inás), todas elas exploradas ("roídos", "perdidos").

A relação do texto com o contexto histórico da sua produção fica, assim, por conta dessa denúncia que faz do descaso, exploração e desrespeito social em que o índio ainda se encontra submetido em nosso tempo, confrontados com as palavras de Amaral *et al*. (2010), ao sugerirem que, apesar de estabelecida a democracia, na atualidade, os grandes problemas sociais, como justiça e direitos humanos continuam evidentes e nos anseios da população. A desigualdade, no texto, fica, assim, retratada nessa situação de injustiça e inferiorização com relação ao indígena. E a exclusão é indicada pelas palavras de Teles (2008, s. p.), autor do poema, ao afirmar que, no texto, ele se refere aos "índios de Goiás", "que estão desaparecendo".

Não só esse poema, mas também o anteriormente transcrito, que igualmente trata da situação indígena, encontra correspondência, na última década, para as questões da desigualdade e exclusão que retrata. Nesse sentido, Heck *et al*. (2005), de acordo com Teles, destacam que há, de fato, povos indígenas insistentemente ameaçados de extinção pela desapropriação de “sua terras” para o desenvolvimento de projetos públicos ou privados e para a sua suposta “aculturação”. Ao abordarem a existência de múltiplos povos indígenas na região amazônica brasileira e as ligações desses povos com a sociedade não indígena e com o governo brasileiro, os autores destacam, inclusive, que, além do risco de extinção dos indígenas, o projeto colonial dizimou um número astronômico deles e o extrativismo da borracha, nas décadas de 1960 e 1970, levou expedições, inclusive, governamentais, a exterminarem elevado número de índios.

Com relação ao período colonial, Brandão (1990) acrescenta que os guaranis foram dizimados e reduzidos à escravidão pelas campanhas genocidas de portugueses e bandeirantes paulistas. E Bosi (1992) destaca que a conquista do Novo pelo Velho Mundo compreendeu práticas de violência e barbárie populacional, incluindo queimadas e a morte. A cruz e a espada desceram juntas das caravelas, mas acabaram disputando o corpo e a alma do índio. E o que os fazia fugir dos colonizadores eram as suas tiranias. Os portugueses os obrigavam a servi-los por toda a vida como escravos, separando mulheres de maridos e pais de filhos.

De fato, após terem sido submetidos, no início do período colonial, ao grau extremo da exclusão, que é o extermínio, os indígenas foram segregados em reservas, sob a forma de tribos ou integrados aos costumes do colonizador, submetendo-se a formas também extremas de desigualdade. Os povos indígenas estão entre os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadora das suas diferenças. E, mais recentemente, além de estarem ameaçados de extinção, sabe-se que grandes empresas multinacionais farmacêuticas, alimentares e biotecnológicas se apropriam das plantas e dos conhecimentos indígenas tradicionais sem nenhuma ou mínima contrapartida. Mais da metade dos remédios receitados no Ocidente são produzidos a partir de substâncias das regiões tropicais. O controle é feito por cientistas do Norte pela

exclusão dos saberes do Sul. Somada a isso, a Lei da propriedade industrial protege o conhecimento produzido pelas empresas multinacionais, mas não reconhece o conhecimento indígena, a partir do qual é obtido, em grande parte, o saber que é indicado como científico. Assim, as populações indígenas já não controlam mais o material genético de que necessitam para a sua sobrevivência. Diante disso, assiste-se a uma recriação das relações coloniais por meio do recente imperialismo biológico (SOUSA SANTOS, 2006).

5.2.5 A desigualdade e a exclusão no contexto da guerra

O primeiro poema que analisamos nessa seção intitula-se “A noite dissolve os homens” (1938) e é de autoria do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade, identificado com a segunda geração do modernismo. O texto foi retirado do livro *Português: contexto, interlocução e sentido* (v. 3, p. 97-98).

Para efeito didático, nos livros de Língua Portuguesa e Literatura para o ensino médio, a segunda geração do modernismo brasileiro tem seu marco inicial situado, por volta de 1930, e seu marco final, por volta de 1945 (ABAURRE *et al*., 2008c; CEREJA e MAGALHÃES, 2010c; FARACO *et al.*, 2010b; NICOLA, 1998). Considerando a data de publicação do poema, em pauta, esse é o período cronológico ao qual nos remetemos.

No panorama internacional, em 1929, os mercados financeiros são abalados pela quebra da bolsa de Nova Iorque; em 1933, inicia-se o programa de reformas para combater a depressão capitalista americana; em 1936, ocorre a primeira transmissão televisiva na Inglaterra; em 1937, Japoneses ocupam Pequim, Xangai e Nanquim e os alemães bombardeiam Almeria e destroem *Guernica* de Picasso (destaca-se, no período, a guerra sino-japonesa e a guerra civil espanhola); em 1939, Hitler invadiu a Polônia, dando início à Segunda Guerra Mundial; em 1941, a guerra agravou-se com a entrada dos norte-americanos no conflito; em 1945, a guerra termina, com o lançamento das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki. No panorama nacional, a diminuição do consumo mundial de café, provocada pela quebra da bolsa, em 1929, faz despencar o preço do café brasileiro; em 1930,

Getúlio Vargas assume o poder; em 1932, os paulistas, inconformados com a perda do poder para Vargas, desencadeiam a Revolução Constitucionalista, mas são derrotados; em 1934, é promulgada uma nova Constituição, com Vargas legitimado no poder; em 1937, Vargas decreta o Estado Novo e passa a exercer o poder de modo autoritário e centralizador; em 1942, o Brasil entra na Segunda Guerra Mundial; em 1943, é instituída a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); em 1945, Vargas renuncia à presidência (ABAURRE *et al*., 2008c).

“O Estado Novo (1937-45) e a II Guerra exasperaram as tensões ideológicas” (p. 431) e “novas angústias e novos projetos enformavam o artista brasileiro e o obrigavam a definir-se na trama do mundo contemporâneo.”(BOSI, 1970, p. 432). O quadro político-econômico exigiu dos artistas e intelectuais uma tomada de posição ideológica de que resultou uma arte engajada, de clara militância política, em que os escritores se voltaram para a realidade brasileira com uma intenção clara de denúncia social e engajamento político (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c), dedicando-se à reflexão sobre o mundo e sobre o sentido de estar nele, à análise do ser humano e de suas angústias, à compreensão da relação entre o indivíduo e a sociedade (ABAURRE *et al*., 2008c). Esses intelectuais de depois de 30 “selaram com a sua esperança, leiga ou crente, o ofício do escritor, dando a esses anos a tônica da participação, aquela ‘atitude interessada diante da vida contemporânea’, que Mário de Andrade reclamava dos primeiros modernistas” (BOSI, 1970, p. 431).

Cereja e Magalhães (2010c, p. 248), ao destacarem o teor crítico da poesia dessa segunda geração modernista, apontam Drummond como digno representante dela:

> A poesia da segunda geração modernista foi, essencialmente, uma poesia de questionamento: da existência humana, do sentimento de “estar no mundo”, das inquietações social, religiosa, filosófica, amorosa. Carlos Drummond de Andrade é o poeta que melhor representa o espírito dessa geração e sua produção poética constitui um dos pontos mais altos da nossa literatura.

Drummond realmente, em inúmeros poemas, aborda a função social do poeta que, segundo ele, é denunciar a opressão e lutar pela construção de um mundo novo. O Drummond poeta público de *A Rosa do Povo* (1945) foi uma fase de esperança que nasceu sob a Resistência do mundo livre à fúria nazifascista (Bosi, 1970). Na obra,

estão transcritos textos produzidos sob o impacto da ditadura de Vargas e da Segunda Guerra Mundial que mostram a angústia e o engajamento político do autor (ABAURRE *et al*., 2008c).

De fato, de acordo com Salgueiro (2013), “o contexto histórico brasileiro e europeu – governo getulista e segunda guerra mundial – constitui o chão por onde perambula o imaginário do poeta” (p. 2). “Não há dúvida que tal contexto ganhará maior visibilidade em A rosa do povo (1945), mas é como se *Sentimento do mundo* [obra na qual o poema ‘A noite dissolve os homens’ foi publicado, em 1940] fosse uma espécie de sensibilíssima antena, ou potente farol, de um tempo conturbado” (p. 2-3). “A morte se mostra sob várias faces em *Sentimento do mundo*, desde a ideia individual do suicídio à presença da guerra coletiva, passando pela lembrança constante dos antepassados familiares [...]” (p. 9).

Passemos, então, ao poema:

A noite dissolve os homens

A noite desceu. Que noite!
Já não enxergo meus irmãos.
E nem tão pouco os rumores
que outrora me perturbavam.
A noite desceu. Nas casas,
nas ruas onde se combate,
nos campos desfalecidos,
a noite espalhou o medo
e a total incompreensão.
A noite caiu. Tremenda,
sem esperança... Os suspiros
acusam a presença negra
que paralisa os guerreiros.
E o amor não abre caminho
na noite. A noite é mortal,
completa, sem reticências,
a noite dissolve os homens,
diz que é inútil sofrer,
a noite dissolve as pátrias,
apagou os almirantes
cintilantes! Nas suas fardas.
A noite anoiteceu tudo...
O mundo não tem remédio...
Os suicidas tinham razão.

Aurora, entretanto eu te diviso, ainda tímida,
inexperiente das luzes que vais acender
e dos bens que repartirás com todos os homens.

[...]

> Havemos de amanhecer. O mundo
> se tinge com as tintas da antemanhã
> e o sangue que escorre é doce, de tão necessário
> para colorir tuas pálidas faces, aurora.
>
> ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. In: Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 70-71.

De acordo com Salgueiro (2013, p. 3), no poema,

> a referência ao "triste mundo fascista" não é gratuita: publicado originalmente em 1938 (antes da segunda guerra mundial, portanto), o poema capta o clima beligerante nazifascista já em pauta com a guerra civil espanhola e a guerra sino-japonesa ambas então em andamento. [...]

Nesse sentido, verificamos que o texto nos traz uma metáfora que é retomada várias vezes nos versos. Trata-se do termo "noite". Ele é uma metáfora para a guerra. Além do título, como exemplos de versos que caracterizam essa metáfora temos: "A *noite* desceu. Que *noite*!", "A *noite* desceu. Nas casas", "a *noite* espalhou o medo", "A *noite* caiu. Tremenda", "na *noite*. A *noite* é mortal", "a *noite* dissolve os homens", "a *noite* dissolve as pátrias", "A *noite* anoiteceu tudo...". Abaurre *et al*. (2008c) confirmam essa interpretação ao afirmarem que a primeira grande estrofe do poema indica uma noite que desceu no mundo, sendo ela uma representação para a guerra. E Silva Santos (2006), em uma visão que ora ratifica as anteriores, ora as amplia, afirma que toda a primeira parte do poema parece marcar a imagem sombria da escuridão noturna, o que é uma metáfora, no plano macro, para os horrores do nazifascismo, para a alienação das massas, para o totalitarismo do Estado Novo, e, no plano micro, da culpa, do medo e da solidão do poeta.

O que o poeta faz é afirmar que a guerra dissolve os homens, despindo-lhes do seu lado humano e civilizado e rompendo a harmonia e os laços de fraternidade entre eles ("Já não enxergo meus irmãos."; "e a total incompreensão."; "E o amor não abre caminho"). Mas, de fato, "o que se diz com a "noite *dissolve* os homens? Dissolver é derreter, dissipar, extinguir, decompor, corromper, por isso "a noite espalhou o medo" e, poderosa, "a noite anoiteceu tudo" (SALGUEIRO, 2013, p. 12).

Os verbos no pretérito perfeito do indicativo (desceu, espalhou, caiu, apagou, anoiteceu) e no presente do indicativo (enxergo, combate, acusam, paralisa, abre, é,

dissolve) mostram que a guerra (a noite) realmente chegou e está estabelecida. Temos versos carregados de termos que caracterizam essa situação bélica: “nas ruas onde se combate, / nos campos desfalecidos, / a noite espalhou o medo”; “acusam a presença negra” / que paralisa os guerreiros”; “na noite. A noite é mortal”; “apagou os almirantes / cintilantes! Nas suas fardas”. Também essa grande estrofe nos traz um poeta sem esperanças em um futuro melhor (“sem esperança... Os suspiros”) e sem qualquer perspectiva diante da vida (“O mundo não tem remédio... / Os suicidas tinham razão).”

Contudo, em uma mudança drástica de pensamento, Drummond, na estrofe seguinte, está crédulo de que a guerra terá um fim e de que um futuro melhor virá: “*Aurora*, entretanto *eu te diviso*, ainda tímida, / inexperiente das *luzes que vais acender* / e dos *bens que repartirás* com todos os homens.”. Também de acordo com Salgueiro (2013, p. 12), “[...] surge, na segunda estrofe, uma também poderosa aurora, que, mesmo tímida e de pálidas faces, vai literalmente expulsar a “treva noturna” e metaforicamente se contrapor ao “triste mundo fascista” [...]”. E Silva Santos (2006), de acordo com o mesmo pensamento, afirma que a claridade surge, em forma de “aurora”, como esperança para essa dura realidade, permitindo ao eu lírico enxergar, no futuro, a superação dos seus temores (toda a 2ª estrofe). Abaurre *et al*. (2008c) confirmam tais entendimentos ao sintetizarem que a primeira parte do poema é marcada pela desesperança e pelo medo e a segunda parte é marcada pela esperança de uma vida mais fraterna e justa.

E, na última estrofe, o lado mais humano dos homens, dissolvido no período de trevas pelo medo que a noite espalhou, pode ser restituído. A luminosidade da Aurora sugere o nascimento do mundo sonhado e solar, sugerido pelo amanhecer (SILVA SANTOS, 2006). O que temos é uma reafirmação da crença do poeta no fim da guerra ("*Havemos de amanhecer*...”) e novas metáforas como pistas do seu pensamento. Ele compara, brilhantemente, o sangue vermelho vertido pelos mortos de guerra à cor alaranjada do céu durante a aurora: “... O mundo / se *tinge com as tintas da antemanhã* / e o sangue que escorre é doce, de tão necessário / para *colorir tuas pálidas faces, aurora*.”. Nas palavras de Salgueiro (2013, p. 12) “[...] o poeta afirma categórico que “Havemos de amanhecer”. Do embate entre as duas forças, entre as duas cores, a tristeza e a tirania da noite contra a esperança e a

inocência da aurora, restará um “sangue que escorre” [...]”. E Abaurre *et al*. (2008c) novamente, em síntese, destacam que a aurora, que é o nascer do sol, simboliza o término da guerra, quando a luz do sol sobrepuja a treva noturna.

Em linhas gerais, o autor inclui no poema, para depois excluir dele, o mundo hostil, por meio da reflexão sobre os males desse mundo e da conclamação da utopia de um futuro mundo fraterno. Há, assim, em sua escrita, um teor poético-pensante que questiona a existência humana e o seu sentido (SILVA SANTOS, 2006).

Supomos, ainda, que, ao utilizar o verso branco – sem rimas (uma das características formais adotadas pelos poetas da segunda geração modernista), o autor talvez tenha pretendido subtrair uma possível leveza do texto que, obviamente, não caberia na maneira como a temática é tratada.

As discussões efetivadas figuram, então, como subsídio para frisar a ligação do pensamento de Drummond ao contexto histórico da época em que escreveu o texto, o seu confronto com a realidade, a sua preocupação social, o seu “estar-no-mundo” opressor, com destaque para a guerra. E, dentro dessa triste e cruel realidade, a desigualdade se constrói no fato de um país ou de alguns países se sentirem superiores a outros, detentores de maiores direitos, superiores em relação à raça, à cultura, ao conhecimento, à religião. E pode se construir, ainda, devido a muitos outros motivos utilizados como justificativa para a guerra. A exclusão, por sua vez, constrói-se pelo extermínio daquele considerado inimigo e contrário aos interesses buscados.

O outro poema que analisamos nessa seção intitula-se “A rosa de Hiroxima” (1954) e é de autoria do escritor brasileiro Vinícius de Morais, também identificado com a segunda geração do modernismo. O poema foi retirado do livro *Português linguagens: literatura, produção de texto, gramática* (v. 2, p. 57).

Apesar de ter sido publicado, pela primeira vez, na *Antologia poética* do autor, em 1954 (a edição não traz registro da data de composição), acreditamos que o poema tenha sido composto anos antes, porque o contexto ao qual se relaciona é o da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), sendo também fruto da filosofia da segunda

geração modernista (1930-1945). Assim, para efeito didático e como delimitador literário e histórico nesse estudo, destacamos os anos entre 1939 e 1945, com os supracitados acontecimentos históricos aí sucedidos.

Vinícius de Moraes, por sua vez, foi um dos mais famosos compositores da música popular brasileira e um dos fundadores da Bossa Nova, na década de 1950. Praticou, enquanto poeta, a poesia religiosa de transcendência espiritual, a poesia sensual e a poesia social. Nessa última, manifesta solidariedade às classes oprimidas e almeja atingir a consciência daqueles que o leem e ouvem (Cereja; Magalhães, 2010c). De acordo com Bosi (1970), o poeta escreveu seus primeiros livros sob o signo da religiosidade, mas logo deslocou o eixo dos seus temas para a intimidade dos afetos e para a vivência erótica. Contudo, nas últimas obras, a temática da sua poesia se alargou para a consciência capaz de ver e denunciar.

Passemos, então, à análise do poema:

A rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada

MORAIS, Vinícius de. In: **Antologia poética**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992. p. 11.

O texto mostra justamente o pensamento social do autor, capaz de ver e denunciar, buscando atingir a consciência do leitor. Nele, temos a temática da guerra. Uma referência à conhecida e catastrófica explosão da bomba atômica (1945), lançada pelos Estados Unidos da América, na cidade de Hiroshima, no Japão, na Segunda Guerra Mundial. Os versos curtos, em sua maioria, de cinco sílabas - redondilha

menor - talvez sugiram a possível dinamicidade de um ataque nuclear e o poder destrutivo da bomba. Para Cereja e Magalhães (2010c) e Abaurre *et al*. (2008c), a comparação da “rosa” com a bomba atômica se dá pelo fato de o cogumelo (nuvem de resíduos) formado no momento da explosão de uma bomba atômica lembrar uma rosa aberta. De acordo com Senday (2010), o poema talvez possa ser considerado um dos mais conhecidos do público brasileiro que viveu a década de 1970 – ocasião em que foi gravado e amplamente divulgado pelo grupo musical *Secos & Molhados*, com música de Gerson Conrad.

É como se houvesse dois poemas em um só, em que um é mais lento (até o verso nove) e o outro é mais rápido e com mais ênfase (a partir do verso dez). Até o verso nove, podemos notar os efeitos da bomba nuclear nas pessoas, tornando-as lentas, doentes. A partir do verso 10, quando se relata da bomba, vê-se a rapidez com que ela atinge a cidade de Hiroshima, que é devastada imediatamente. Parece-nos que o poema começa pelo fim da tragédia, pois os dez últimos versos deveriam ser os primeiros e os nove primeiros versos os últimos. Há, assim, uma inversão dos acontecimentos, possivelmente para destacar o poder destrutivo da bomba, com a intenção de que, nos versos finais do poema, as pessoas ficassem com a lembrança da tragédia. Os dois últimos versos, por sua vez, dão-nos a impresão de silêncio após a explosão. O silêncio do nada, como afirma o poema. A cidade tornou-se nada, envolta em morte e destruição. Cercada por dor, sem cor, sem perfume e sem vida (SENDAY, 2010).

Nos seis primeiros versos, são agregados aos substantivos “crianças”, “meninas” e “mulheres” adjetivos que conotam dor, sofrimento, pesar, desespero, abandono (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c). Esses adjetivos correspondem às feridas causadas pela rosa – bomba ("...crianças *mudas*...", "...meninas *Cegas*...", "...mulheres *Rotas*). As feridas são comparadas, no oitavo verso, a “...rosas cálidas”. O adjetivo “cálidas” é uma referência ao calor da explosão atômica (ABAURRE *et al*., 2008c). As rimas ocorrem sucessivamente nos primeiros oito versos e estão todas no feminino/plural dando-nos a ideia de fragilidade dos moradores da cidade (sexo mais fraco). O plural nos remete à ideia da multidão de pessoas que se encontravam indefesas no dia do bombardeio. Já, a partir do verso dez, todas as palavras estão no feminino/singular, reforçando a ideia de uma bomba e uma cidade. Os adjetivos

são mesmo utilizados para ilustrar as consequências da bomba, e, dentre outras conotações possíveis, podem sugerir: “mudas telepáticas” (problemas de má-formação do feto); “cegas inexatas” (uma variação de catarata e problemas motores); “rotas alteradas” (comprometimento do sistema hormonal); “hereditária” (problemas genéticos); “estúpida e inválida” (fora de propósito, desprovida de valor) (SENDAY, 2010).

Não são mencionados os efeitos da bomba sobre elementos masculinos porque os efeitos mais devastadores da radiação estão, de fato, relacionados à gestação e à hereditariedade. A própria rosa é um elemento feminino. O termo “radioativa” sugere que a radioatividade gerada pela explosão demora décadas para desaparecer. O termo “hereditária”, ao sugerir que os efeitos da radiação continuam a afetar filhos e netos dos sobreviventes, é que torna a rosa a negação de tudo o que uma rosa simboliza (temos, aí, uma antítese entre rosa flor e rosa cogumelo atômico). O prefixo “anti” pode também sugerir que a bomba é a negação da criação, já que o átomo, elemento criador, é utilizado, nela, para a destruição (ABAURRE *et al*., 2008c).

Notamos, quanto aos verbos empregados no poema, o tempo imperativo (pensem, esqueçam), com grande impacto de persuasão, dando ideia de exortação (SENDAY, 2010). O poema se trata, então, de um possível apelo do eu lírico para que não esqueçamos daqueles que sofreram as consequências da explosão atômica, mas que, principalmente, não esqueçamos daquilo que os fez sofrer: a bomba. Ou seja, a piedade pelas vítimas não deve tomar o lugar da preocupação com futuras explosões. As duas ações são importantes (ABAURRE *et al*., 2008c). A forma verbal responsável pelo paralelismo, na primeira parte do poema, é “pensem” (“Pensem nas crianças...”, “...nas meninas”, “...nas mulheres”, “...nas feridas”) e, na segunda parte, é “esqueçam” (“Mas oh não se esqueçam / Da rosa da rosa”). A palavra que liga a primeira à segunda parte do poema é “mas”. Ela expressa oposição, reforçando a ideia de que temos que pensar nas vítimas frágeis da bomba, sem, no entanto, esquecer que não devemos repetir esse erro no futuro. A própria caracterização dos efeitos da bomba, com mais adjetivos do que são caracterizadas as crianças, as meninas e as mulheres atua como uma espécie de alerta para o futuro (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c).

Acrescentamos que a interjeição “oh”, surgida no nono verso, logo após a palavra “mas”, sugere um alerta para coisas importantes que nos serão pedidas nos versos seguintes. E destacamos que, até o verso nove, a palavra rosa aparece apenas uma vez e, do verso dez em diante, aparece sete vezes, além da palavra antirrosa, o que também reforça a atenção que o poeta busca para a não repetição futura da bomba.

A ligação do sentido do texto com o contexto histórico da sua produção está, então, na nítida preocupação social de Vinícius de Moraes e na sua tensão por “estar-no-mundo” em guerra. E novamente destacamos que, dentro dessa amarga e sofrida realidade, a desigualdade se dá na superioridade tomada por alguns países em relação a outros e a exclusão se dá pelo extermínio daquele considerado inimigo.

Os dois poemas transcritos encontram correspondência, na atualidade, para as questões da desigualdade e da exclusão que sugerem, pois temos conflitos que explodem, eventualmente, em diversas partes do mundo, sobretudo entre países asiáticos, ou desses com forças norte-americanas ditas “apaziguadoras”, além da iminência do terrorismo internacional. Nesse sentido, Oliveira e Herzog (2010) esclarecem que, para Freud, existem pulsões que tendem a destruir e matar, denominadas agressivas ou destrutivas, carregadas de ódio, que cooperam com os mercados de guerra. Essas pulsões permanecem atuantes no psiquismo dos homens, sendo violentas e constituintes de todos os indivíduos. E sua oportunidade de satisfação poderá se dar, a qualquer momento, inclusive, no mais sangrento e repugnante campo de batalha.

E, refletindo sobre a guerra, o seu porquê, as suas consequências e as suas implicações para o ser humano e para a sociedade, Oliveira e Herzog (2010) destacam, ainda, além da tendência intrínseca do ser humano à destruição de si e do outro, o efeito trágico, destruidor e devastador da guerra na vida das pessoas. Afinal, como destacam Dantas e Simon (1985), temos, nos genocídios históricos, um estúpido e tremendo absurdo, que é a ação de um ser humano contra o outro.

De acordo com Sousa Santos (2006), há um processo histórico por meio do qual uma cultura, por via de um discurso de “verdade”, cria um interdito e o rejeita.

Estabelece, assim, um limite para além do qual só há transgressão, leviandade, perigo e desqualificação. E essa desqualificação passa, então, a justificar grandes rejeições, segregações, a desigualdade e a exclusão.

5.2.6 A desigualdade e a exclusão com relação à mulher

Nesta seção, analisamos apenas a canção “Dandara” (2004), de autoria dos compositores brasileiros Ivan Lins e Francisco Bosco. A composição foi retirada do v. 1, p. 370, da obra *Português: contexto, interlocução e sentido*. De acordo com o nosso “Quadro de poemas que abordam a desigualdade e a exclusão social para análise”, a obra *Português linguagens: literatura, produção de texto, gramática* não traz poemas que tratam da desigualdade e da exclusão social com relação à mulher.

Por ter sido produzido em 2004, e por tratar da mulher da atualidade, o poema “Dandara” é um texto contemporâneo da literatura brasileira. Para que indiquemos uma relação mais consistente das suas ideias com os acontecimentos históricos, aludimos ao período que parte dos anos de 1990 e se estende até a atualidade.

Acrescentamos aos já referenciados acontecimentos históricos do período que uma palavra poderia ser escolhida como símbolo da civilização contemporânea: informação. A internet tira da televisão o *status* de veículo mais rápido de transmissão de dados; nasce, com o século XXI, o repúdio ao conhecimento estanque, absoluto; o fim da Guerra Fria, com a quebra do muro de Belim, em 1989, dá origem à globalização da economia, com a integração dos mercados mundiais e, por outro lado, a consequente intensificação das distâncias entre ricos e miseráveis. Em 1991, ocorre o fim da União Soviética, enquanto nação. Em 1997, cientistas escoceses produzem o clone da ovelha Dolly. O Brasil vivencia essas transformações e inovações científicas, além de assistir, em 1985, o fim do regime militar e a posse de José Sarney como presidente, após a morte de Tancredo Neves. Em 1990, ocorre a posse de Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito pelo voto direto após a ditadura, sendo, no entanto, afastado por um processo de *impeachment*, dando lugar ao vice Itamar Franco. De 1994 a 2002, ocorrem os governos de Fernando Henrique Cardoso. De 2002 a 2010, acontecem os governos

de Luís Inácio Lula da Silva (ABAURRE *et al*., 2008c), aos quais sucede o governo de Dilma Rousseff.

Devido à natureza do poema a ser analisado, cabe-nos, previamente, trazer também um breve panorama histórico das conquistas femininas. Assim, de 1852 a 1900, os primeiros jornais femininos aparecem no Rio de Janeiro, feitos por e para mulheres, e a republicana e abolicionista Nísia Floresta traduz o livro *Defesa dos direitos da mulher*. De 1880 a 1890, operárias brasileiras são empregadas em tecelagens e há os primeiros registros de assédio sexual (por patrões e capatazes), apesar de essa forma de abuso e assédio já vir sendo praticada desde muito antes desse período, sem qualquer registro. Em 1903, ocorre a primeira greve da indústria têxtil, no Rio de Janeiro, organizada por mulheres (o motivo da greve foi a demissão de uma operária pelo mestre que a engravidou). Em 1916, as Ordenações Filipinas, que davam poder de vida e morte aos maridos sobre esposas suspeitas de adultério, deixam de vigorar. A mulher, no entanto, ainda é vista, no primeiro Código Civil Brasileiro, como incapaz de exercer uma profissão sem o consentimento do marido. Em 1932, o Brasil é o segundo país latino-americano (Equador foi o primeiro) a admitir o voto feminino. Em 1949, a filósofa francesa Simone de Beauvoir publica *O segundo sexo*, obra de referência para o movimento feminista. Em 1960, começa a ser vendida, nos EUA, a pílula anticoncepcional, desenvolvida por Gregory Goodwin Pincus. Em 1962, a pílula chega às farmácias brasileiras e o Estatuto da Mulher Casada permite que as brasileiras nessa condição exerçam livremente uma profissão. Em 1966, Betty Friedan, nos EUA, organiza a NOW (National Organization For Womam), dando início à segunda onda feminista. Em 1970, milhares de mulheres saem às ruas, nos EUA, para reivindicar oportunidades iguais de acesso a trabalho e instrução, paridade de salários para tarefas iguais, legalização do aborto e abertura de creches em tempo integral (ABAURRE *et al*., 2008a).

A partir dos anos 1970, surgiram, no Brasil e no mundo, organizações que passaram a levar para a pauta das discussões a igualdade entre os gêneros. Em 1982, o feminismo passou a manter um importante diálogo com o Estado, sendo criado o Conselho Estadual da Condição Feminina em São Paulo (GONZALEZ, 2010). Em 1985, foi criada a primeira delegacia da mulher no Brasil. Anos depois, a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, acirra o rigor nas punições para a violência

contra a mulher. Apesar do ainda persistente desnível social entre os gêneros, as mulheres, hoje, têm média de escolaridade maior que a dos homens, governam países e estão amplamente inseridas no mercado de trabalho (MELO, 2013).

Com relação à arte praticada a partir da década de 1990, essa reflete o quadro de múltiplas tendências da vida no fim do século XX e início do XXI, com destaque para “a redefinição das fronteiras geopolíticas, os inacreditáveis avanços científicos, as crises econômicas, a crescente violência urbana, o acesso imediato à informação” (ABAURRE *et al*., 2008c, p. 211).

Essa arte também reflete, como no caso da composição em pauta, o espaço conquistado pela mulher no mundo contemporâneo, como produto das lutas históricas pela equiparação dos seus direitos aos direitos dos homens. De acordo com Abaurre *et al*. (2008a, p. 370),

> os compositores Ivan Lins e Francisco Bosco inspiraram-se em Dandara Guerra, filha da atriz Cláudia Ohana e do cineasta Ruy Guerra, para compor a letra de “Dandara”. Atriz como a mãe, ela é protagonista do filme *1972*, de José Emílio Rondeau e Ana Maria Bahiana, em que interpreta uma jovem idealista numa trama que tem como pano de fundo a ditadura militar e a cena do *rock* carioca dos anos 1970.

Passemos à análise da canção:

Dandara

Ela tem nome de mulher guerreira
E se veste de um jeito que só ela
Ela vive entre o aqui e o alheio
As meninas não gostam muito dela

Ela tem um tribal no tornozelo
E na nuca adormece uma serpente
O que faz ela ser quase um segredo
É o ser ela assim, tão transparente

Ela é livre e ser livre a faz brilhar
Ela é filha da terra, céu e mar
Dandara

Ela faz mechas claras nos cabelos
E caminha na areia pelo raso
Eu procuro saber os seus roteiros
Pra fingir que a encontro por acaso

Ela fala num celular vermelho

Com amigos e com seu namorado
Ela tem perto dela o mundo inteiro
E à volta outro mundo, admirado

Ela é livre e ser livre a faz brilhar
Ela é filha da terra, céu e mar
Dandara

LINS, Ivan; BOSCO, Francisco. **Baiana da gema**, 2004. © 2001 by Sony Music Edições Musicais Ltda. Av. das Américas, 3.434 – Bloco 4 – Salas 519 a 521 – Barra da Tijuca – RJ.

O primeiro verso faz referência à mulher de Zumbi, Dandara - uma guerreira negra que viveu no século XVII e lutou, ao lado de Zumbi, para defender o quilombo de Palmares. Esse verso já oferece uma chave para a compreensão do perfil de mulher que será mostrado no texto. "Mulher guerreira" se relaciona diretamente à ideia de busca da liberdade, da defesa dos próprios direitos (ABAURRE *et al*., 2008a). A expressão "guerreira" ("Ela tem nome de guerreira"), além de considerar o nome da guerreira mulher de Zumbi, supostamente considera o próprio sobrenome de Dandara (Guerra).

Os aspectos físicos apontados em Dandara ("...tem um tribal no tornozelo / E na nuca adormece uma serpente"; "...faz mechas claras nos cabelos"), o seu jeito próprio de se vestir e viver ("...se veste de um jeito que só ela / ...vive entre o aqui e o alheio") e a sua transparência e liberdade ("...ser ela assim, tão transparente"; "é livre e ser livre a faz brilhar"; "...fala num celular vermelho / Com amigos e com seu namorado") são indícios de uma mulher que faz o que bem quer, senhora de si, tanto na sua aparência física como no modo como se veste e como se comporta (ABAURRE *et al*., 2008a). Esses aspectos sugerem o perfil independente da mulher contemporânea.

De acordo com a letra da música, "Dandara" provoca certas reações no sexo feminino ("As meninas não gostam muito dela"), certas reações no sexo masculino ("Eu procuro saber os seus roteiros / Pra fingir que a encontro por acaso"), além de outras reações de maneira geral ("Ela tem perto dela o mundo inteiro / E à volta outro mundo, admirado"). Essas reações advêm do impacto causado pela principal característica de Dandara: "ser livre". O refrão da música nos diz o efeito que isso provoca na personagem ("Ela é livre e ser livre a faz brilhar / Ela é filha da terra, céu e mar") (ABAURRE *et al*., 2008a). Em outras palavras, a liberdade de Dandara, que a faz brilhar, causa em algumas meninas que não usufruem da mesma liberdade

uma possível sensação de inveja e despeito; causa, nos homens, desejo, por estarem diante de um perfil de mulher diferente, que foge à dominação masculina; e causa, no geral, admiração por destoar do perfil subalterno e oprimido que a sociedade vem adotando historicamente para a mulher.

As autoras do livro fazem uma comparação entre o perfil da mulher moderna indicado em “Dandara” e da mulher submissa da década de 1940, indicado nas músicas “Ai que saudades da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mário Lago e “Emília”, de Haroldo Lobo e Wilson Batista. De acordo com as autoras, isso revela uma transformação na imagem que se faz da mulher. Essa transformação compreende uma mudança nos papéis sociais desempenhados por ela (ABAURRE, *et al*., 2008a). Direitos legais conquistados determinaram uma mudança na imagem que a sociedade faz do sexo feminino. A possibilidade de alcançar autonomia econômica por meio da profissionalização, o direito ao voto, o surgimento de métodos anticoncepcionais foram alguns fatores que contribuíram para a construção de um perfil de mulher mais livre e independente, por oposição ao de dona de casa submissa ao marido que predominava na década de 1940.

No refrão (“Ela é livre e ser livre a faz brilhar / Ela é filha da terra, céu e mar / Dandara”), acreditamos que os compositores da música procuraram frisar a liberdade e a força da mulher do nosso tempo. Nele, o adjetivo “livre” está transcrito duas vezes e o nome “Dandara” é destacado em um único verso, sendo carregado de força e significado como descrevemos. O início de cada estrofe pelo pronome “Ela”, que se repete 10 vezes no texto, pode estar colocando em evidência a mulher como controladora da sua vida e sujeito da sua história.

Com esses diálogos, relacionamos, então, as ideias dos autores da composição ao novo perfil de certas mulheres da atualidade. Acreditamos que o destacar desse perfil, na canção, sugere que ele precisa ser visibilizado como protesto contra forças sociais do presente que ainda insistem em projetar a mulher como inferior ao homem. Nesse sentido, Gomes da Silva (2010) destaca que as mulheres, de fato, alcançaram, ao longo da história, avanços sociais significativos, contudo, ainda existem grandes obstáculos que precisam ser vencidos, como a sua projeção, pela mídia, como produto de consumo.

De acordo com Cambota e Pontes (2007), um grande exemplo da desigualdade com relação à mulher é o preconceito e a discriminação que a sociedade ainda tem contra ela como força produtiva. Homens e mulheres, no Brasil, tendem a trabalhar em setores diferentes da economia, com as mulheres sendo comumente empregadas em uma gama limitada de ocupações, com menores jornadas de trabalho e menores vencimentos, sendo essa segregação ocupacional, por gênero observada, inclusive, em novas áreas de trabalho ligadas à tecnologia e à comunicação.

E novamente de acordo com Gomes da Silva (2010), as mulheres, historicamente, estiveram relegadas à inferiorização e à desigualdade em virtude do preconceito, da discriminação e da intolerância masculina, sendo destinadas a elas tarefas menos significativas e um menor destaque social. E essa diferença entre os gêneros, utilizada como justificativa para a constituição das desigualdades, sempre constituiu um problema de inclusão e exclusão social.

Para Sousa Santos (2006), as lutas feministas contra a desigualdade e a exclusão estão entre os primeiros movimentos de luta pela igualdade de direitos. Assim, as mulheres já foram objeto de várias políticas vinculadas ao universo antidiferencialista, sob a forma de normatividades nacionais e abstratas, quase sempre traduzidas em lei. Trata-se de uma gestão controlada da exclusão, com acesso ao mercado de trabalho. Contudo, em nenhuma dessas políticas, tratou-se de eliminar a exclusão. Tratou-se, pois, de diferenciar entre as diferenças, permitindo que algumas delas fossem confirmadas no seu interdito. À medida que os direitos de cidadania foram sendo conferidos às mulheres e elas foram entrando no mercado de trabalho, foram, então, passando do sistema de exclusão para o da desigualdade, com os ditos salários e ocupações inferiores às dos homens.

5.2.7 A submissão dos países africanos de língua portuguesa à colonização europeia e a sua busca pela constituição de uma identidade cultural

Um dos poemas desta seção trata do período em que países de língua portuguesa

do continente africano estiveram submetidos à colonização portuguesa e o outro trata da busca desses países pela constituição de uma identidade cultural, em meio aos problemas sociais que enfrentam, após o seu passado de resistência e luta contra a colonização.

De acordo com Abaurre *et al*. (2008b), Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe - cinco países africanos que têm o português como língua oficial – após se libertarem da máquina colonial portuguesa, passaram a ter, de fato, a tarefa de iniciar um processo lento de definição de uma identidade autônoma, que não se confundisse com as imposições culturais dos colonizadores.

Pela primeira vez nesse estudo, transcrevemos o poema do livro *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática* antes do poema do livro *Português: contexto, interlocução e sentido*. Isso se deve a uma questão de ordenamento, já que o poema que trata do anseio pela independência, ainda dentro do período da colonização, está transcrito no primeiro livro e o poema que trata de um país já independente está trasncrito no segundo livro.

O primeiro poema analisado intitula-se “Hora grande” (1962) e é de autoria do escritor de Cabo Verde Onésimo Silveira. Está, então, transcrito no livro *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática* (v. 3, p. 227).

1975 é o ano em que todas as colônias africanas de língua portuguesa já haviam conquistado a sua independência após uma dominação portuguesa de séculos. Contudo, a maior parte da população desses países era de indivíduos não escolarizados, que desconheciam a produção literária escrita, restrita às elites. O que existia, nas colônias, era uma rica tradição literária oral, composta por poemas, lendas e narrativas, provérbios e músicas. Sobre essa tradição oral, o crítico angolano Kandijimbo (2003) destaca que se chama oratura ou literatura oral e é extremamente antiga, remontando aos primórdios da própria comunicação humana.

Levando em conta, então, o fato de Cabo Verde ter conquistado a sua independência política em 1975 e o fato de o poema, em pauta, ter sido publicado em 1962, delimitamos o nosso período de associações históricas às décadas de

1960 e 1970.

Nessas duas décadas, acirra-se um forte sentimento antilusitano que, há muito, vinha se consolidando nas colônias. Nessas décadas, ocorrem lutas armadas para a libertação nacional. Em 1974, a Revolução dos Cravos põe fim à ditadura salazarista, em Portugal, sendo o elemento que faltava para que se consumasse o processo de libertação das colônias. E, em 1975, como referenciado, as colônias portuguesas já haviam conquistado a sua independência (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c). Abaurre *et al*. (2008b) esclarecem que, em 1961, surgem, em Angola, dois partidos que se dedicam à luta armada: o MPLA - Movimento Pela Libertação de Angola - e o UPA - União dos Povos de Angola. Também a ONU aprova o movimento contra Portugal. Em 1962, há a fundação da Frente de Libertação de Moçambique. Em 1963, o PAIGC - Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde abre frente na Guiné-Bissau. Em 1970, morre o ditador português António de Oliveira Salazar e Marcelo Caetano dá continuidade à ditadura. Em 1973, a Guiné-Bissau declara sua independência, mas Portugal não a reconhece. Em 1974, Portugal reconhece a independência de Guiné-Bissau. Em 1975, Moçambique e Angola conquistam suas independências (ABAURRE, *et al*. 2008b).

Afora essa observação e apesar do analfabetismo da maioria da população, Cereja e Magalhães (2010c) acrescentam que, desde a década de 1840, já havia, em Moçambique, Angola e Cabo Verde, uma imprensa oficial (porém, controlada pela metrópole portuguesa) e que os periódicos eram o meio de divulgação de textos e folhetins produzidos por autores africanos e o meio de contestação do colonialismo na busca da construção e consolidação da identidade cultural das colônias.

Temos, no poema em pauta, um exemplo de contestação ao colonialismo e de um poeta atuando como porta-voz do sonho de um povo (Cabo Verde) de se libertar do domínio português.

Passemos à análise do texto:

Hora grande

1

O mar sairá
Das nossas ilhas,
Das nossas ruas
Das nossas casas
Das nossas almas...

O mar irá para o mar
E limpos finalmente do lodo das algas
E libertos do sal do nosso sorriso de enteados
Seremos frutos de nós mesmos
Nascendo da barriga negra da terra...

2

Os náufragos
Do lago da nossa quietação
Erguerão os seus braços de todas as cores
E as suas mãos se fartarão
Da luz de um poente maduro!

3

Nas feridas do seu parto
As raízes do nosso umbigo beberão a seiva
E no ventre da "mamã-terra"
Germinarão as sementes das nossas certezas
E nos embriagaremos da carne dos seus frutos...

As crianças nascerão sem metas nos olhos
E as suas mãos sujar-se-ão
Do mel do nosso olhar...

As crianças serão crianças!
Negras e loiras e brancas
Serão pétalas da mesma flor...

SILVEIRA, Onésimo. ***Hora grande; poesia caboverdiana***. Nova Lisboa: Publicações Bailunda, 1962. p. 43.

O tempo verbal predominante no poema é o futuro (sairá, irá, seremos, erguerão, fartarão...), o que sugere coisas que, em um tempo que está por vir, deseja-se que aconteçam.

“O mar” possivelmente é uma metáfora que representa o colonizador português e está acompanhada do desejo do povo de que ele se retire de Cabo Verde (“O mar sairá / Das nossas ilhas / Das nossas ruas / Das nossas casas / Das nossas almas...”). Os versos “O mar irá para o mar / E limpos finalmente do lodo das algas /

E libertos do sal do nosso sorriso de enteados / Seremos frutos de nós mesmos" sugerem o desejo de que os portugueses se retirem da colônia, desvencilhando Cabo Verde das mazelas da dominação ("lodo" "sal"), para que os cabo-verdianos se reconheçam como filhos legítimos do seu país ("frutos de nós mesmos"), pois se consideram filhos ilegítimos de Portugal ("enteados").

Há, no texto, diversas imagens relacionadas a parto ("Nas feridas do seu parto; E no ventre da "mamã-terra" / Germinarão as sementes das nossas certezas; As crianças nascerão sem metas nos olhos"). Essas imagens simbolizam o parto de um novo Cabo Verde liberto do colonialismo (Relembramos que o poema foi escrito em 1962 e que o país conquistou a sua independência política em 1975) (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c).

Na parte 1 do poema, enfatiza-se "... a barriga negra da mãe terra". Essa expressão representa uma retomada das origens africanas de Cabo Verde e a necessidade de construção de uma identidade nacional. Na parte 2, "náufragos" representa todos aqueles que perderam a esperança em uma nação liberta. A parte 3 descreve como será o tempo futuro imaginário de um Cabo Verde livre: as "crianças" não terão com que se preocupar, sendo apenas amadas pelos adultos ("As crianças nascerão sem metas nos olhos / E as suas mãos sujar-se-ão / Do mel do nosso olhar...; As crianças serão crianças!"); não haverá preconceito racial e o país será de diversidade étnica, como se verifica também na referência às "crianças" ("Negras e loiras e brancas / Serão pétalas da mesma flor...") e na referência aos "náufragos", que perderam a esperança na libertação ("Erguerão os seus braços de todas as cores) (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c).

Se na parte 1 está explícito o desejo de que os portugueses saiam do país, desocupem a colônia, o pronome "nossa", transcrito quatro vezes, frisa muito bem a quem pertence o território. Trata-se da figura de linguagem anáfora que, segundo Goldstein (2008), é uma repetição de palavras muito frequente utilizada para enfatizar uma ideia. Na parte 2, os versos sugerem que os desesperançados ("náufragos"), que não acreditam na liberdade, em meio à sua passividade ("quietação"), serão tomados de entusiasmo ("se fartarão") pela conquista da independência, embora tardia ("poente maduro"). Na parte 3, estão expostas todas

as coisas boas que se deseja que aconteçam no país livre.

Temos, também, no poema, versos livres (assimétricos, soltos), versos sem rimas e dois tipos de estrofes (com cinco e com três versos). Essa liberdade toda na construção do poema pode ser sugestiva da liberdade, independência desejada pela colônia.

Diante dos apontamentos feitos, uma interpretação coerente para o título “Hora grande” é de que faz referência a um tempo futuro ideal. Deduzimos que seja o tempo esperado de libertação e reconstrução (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c).

A relação do texto com o contexto histórico da sua produção fica, então, por conta da contestação que faz ao colonialismo português do período e da retratação do sonho de liberdade do povo cabo-verdiano. A desigualdade, nos versos, é sugerida pela opressão e exploração do colonizador sobre a colônia e a exclusão pelo impedimento do povo de constituir a sua nacionalidade (exclusão do direito a uma identidade nacional pela imposição de uma pseudo-identidade portuguesa), além da exclusão da própria vida nas lutas pela independência política. Nesse sentido, Sousa Santos (2006) declara que a desigualdade e a exclusão vigoraram nos países sujeitos ao colonialismo europeu e que esses países estiveram privados pelo colonizador de qualquer forma de emancipação, sendo submetidos a um tipo de controle e regulação que se amparava na violência e na coerção.

O outro texto que analisamos é um fragmento do poema “Quando te propus” (1962). É de autoria do escritor da Guiné-Bissau Helder Proença. O texto está transcrito da maneira como aparece no livro *Português: Contexto, interlocução e sentido* (v. 2, p. 297).

O poema foi publicado em 1982, alguns anos após a independência da Guiné-Bissau (declarada em 1973 e reconhecida por Portugal em 1974). Contudo, para efeito didático e delimitação histórica nesse estudo, destacamos as décadas de 1960 e 1970, assim como o fizemos para o poema anterior, com os acontecimentos históricos descritos, por terem influenciado decisivamente as ideias que o texto trabalha.

Passemos, então, à análise do texto:

> **Quando te propus** (1982)
>
> Quando te propus
> um amanhecer diferente
> a terra ainda fervia em lavas
> e os homens ainda eram bestas ferozes
>
> Quando te propus
> a conquista do futuro
> vazias eram as mãos
> Negras como breu o silencio da resposta [...]
>
> PROENÇA, Helder. **Não posso adiar a palavra**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1982. p. 16.

O título e os versos iniciais de cada uma das estrofes ("Quando te propus") compõem um processo anafórico que nos remete a algo que foi desejado, almejado, no passado, pelo poeta, e proposto a uma segunda pessoa (ao povo guineense). Com esse recurso, acreditamos que o autor procura frisar as proposições que faz.

Cada uma das estrofes trata de um passado diferente. O primeiro passado (primeira estrofe) é anterior à independência de Guiné-Bissau, quando o autor declara que conclamou o povo a se libertar da dominação portuguesa e a viver "um amanhecer diferente", sem a opressão e a exploração dos colonizadores. Contudo, ainda vivia-se sob a injustiça, a opressão, a violência e a força bruta dos dominadores ("a terra ainda fervia em lavas"), que são metaforicamente comparados a "bestas ferozes". Nota-se que essa metáfora comparativa do colonizador a "bestas" sugere uma alusão às bestas reveladas no texto bíblico de apocalipse escrito por São João Evangelista.

De acordo com Evangelista (2012, p. 274), o texto trata de uma revelação de Jesus Cristo feita a ele por um anjo, com relação a acontecimentos do fim dos tempos. Em suas palavras: "revelação de Jesus Cristo, a qual Deus lhe deu, para mostrar aos seus servos as coisas que brevemente devem acontecer [...] porque o tempo está próximo". E, sobre a revelação das bestas, o apóstolo faz a seguinte afirmação:

> E EU pus-me sobre a areia do mar, e vi subir do mar uma besta que tinha sete cabeças e dez chifres, e, sobre os seus chifres, dez diademas, e, sobre

> as suas cabeças, um nome de blasfêmia. [...] E vi uma de suas cabeças como ferida de morte, e a sua chaga mortal foi curada [...] E foi-lhe dada uma boca para proferir grandes coisas e blasfêmias [...] E abria a sua boca em blasfêmia contra Deus, para blasfemar do seu nome, e do seu tabernáculo, e dos que habitam no céu. E foi-lhe permitido fazer guerra aos santos e vencê-los; e deu-se-lhes poder sobre toda tribo, e língua, e nação. [...] E vi subir da terra outra besta, e tinha dois chifres semelhantes aos de um cordeiro [...] E exerce todo o poder da primeira besta na sua presença, e faz que a terra e os que nela habitam adorem a primeira besta [...] E faz grandes sinais, de maneira que até fogo faz descer do céu a terra, à vista dos homens. E engana os que habitam na terra com sinais que lhe foi permitido que fizesse em presença da besta, dizendo aos que habitam na terra que fizessem uma imagem à besta que recebera a ferida de espada e vivia. E foi-lhe concedido que desse espírito à imagem da besta, para que também a imagem da besta falasse, e fizesse que fossem mortos todos os que não adorassem a imagem da besta. E faz que a todos, pequenos e grandes, ricos e pobres, livres e servos, lhes seja posto um sinal na sua mão direita ou nas suas testas, para que ninguém possa comprar ou vender, senão aquele que tiver o sinal ou o nome da besta, ou o número do seu nome. [...] (EVANGELISTA, 2012, p. 282-283).

Considerando a comparação, percebemos, então, que, de acordo com o autor do poema, os portugueses são vistos, simbolicamente pelos colonizados, como criaturas horrendas (“sete cabeças”, vários chifres); cruéis e que praticam maldades contra Deus (“blasfêmias”) e contra os santos (“guerra”); impositivas (“poder sobre toda tribo, e língua, e nação”); destruidoras (“até fogo faz descer do céu”); dissimuladas (“engana os que habitam na terra”); e que se consideram superiores e soberanas (“que fossem mortos todos os que não adorassem a imagem da besta”).

Todo o entendimento aqui exposto para os versos da primeira estrofe são, assim, empecilhos supostamente indicados pelo autor à concretização do sonho de independência do povo guineense, durante o período colonial.

O segundo passado ao qual o autor se refere (segunda estrofe) é o passado situado nos primeiros anos após a conquista da independência - de 1974, quando essa foi reconhecida por Portugal, até, por volta, de 1982, quando o poema foi publicado. Os versos sugerem que, após concretizado o sonho da independência política, ao se pensar na construção do futuro da nação (“a conquista do futuro”), o país estava materialmente pobre, com suas riquezas já anteriormente levadas pelos portugueses (“vazias eram as mãos”), não havendo alternativa e resposta ao comando de construção do futuro (“Negras como breu o silencio da resposta [...]”). Com relação a essa situação, Abaurre *et al*. (2008b), referindo-se, não só ao passado imediato à independência, mas também aos dias atuais, atestam que, por ter sido uma colônia

de extrema exploração e não de povoamento, o desenvolvimento cultural da Guiné-Bissau vem ocorrendo tardiamente em relação a muitos outros países africanos, com a pobreza extrema, a fome, a miséria, o analfabetismo sendo duras chagas sociais que ainda não foram superadas até a atualidade. Tudo ainda está por ser feito e o trabalho de construção do país cabe ao seu povo.

Temos, também, no poema, versos livres (assimétricos, soltos) e versos sem rimas, o que pode ser sugestivo da liberdade, da independência conquistada pela colônia, mas, por outro lado, também da desarmonia, compreendida pela falta de perspectiva quanto à construção do futuro da nação diante das mazelas deixadas pelos portugueses e da precária condição econômica do país.

A relação do texto com o contexto histórico da sua produção fica novamente caracterizada, na primeira estrofe, pela contestação que faz ao colonialismo português, porém acrescida, na segunda estrofe, da luta de Guiné-Bissau pela definição da sua identidade autônoma, em meio às mazelas deixadas pelos colonizadores. A desigualdade, na primeira estrofe, é, outra vez, sugerida pela opressão e exploração do colonizador sobre a colônia e a exclusão pelo impedimento do povo de constituir a sua nacionalidade pela imposição de uma pseudo-identidade portuguesa, estando essas condições, na segunda estrofe, refletidas na luta do país para definir a sua identidade autônoma em virtude das consequências do processo colonial.

Djalo (2005), por sua vez, utilizando, para avaliação os fluxos de capital estrangeiro nos países, as políticas governamentais e as atuais relações de trabalho, afirma que as desigualdades entre os países e, sobretudo, entre países do Norte e do Sul, não estão restritas ao passado, pelo contrário, chegaram, na atualidade, a níveis jamais atingidos.

Assim, esse atual processo de desigualdade e exclusão constitui, em âmbito global, o descrito *pensamento abissal* sugerido por Sousa Santos. Ora, de acordo com essa ótica, as linhas cartográficas que demarcavam o Velho e o Novo mundo, na era colonial, subsistem estruturalmente, no pensamento moderno ocidental, e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no

sistema mundial contemporâneo (SOUSA SANTOS, 2007a). Nesse sentido, é que transpomos metaforicamente a *linha abissal* das relações globais constituídas no mundo contemporâneo, como afirma Sousa Santos, para o período colonial, onde separa o colonizador dos colonizados, de acordo com as imagens emanadas dos poemas analisados.

Para finalizar, então, o nosso trabalho de análise dos poemas, frisamos que nos é possível visualizar, também, uma *linha abissal* dentro das demais situações de desigualdade e/ou exclusão que abordamos nas análises dos textos.

No contexto da pobreza, entendemos a existência de uma linha que separa os verdadeiros interesses do poder público das necessidade de grande parte da população, linha, essa, que se assenta no interesse capitalista dos governantes e no seu desinteresse em promover políticas assistenciais que realmente minimizem o problema. Com relação aos negros, entendemos que há, na sociedade, uma divisão baseada no preconceito, que consolida o racismo, hierarquizando opressores e oprimidos. No contexto do regime militar ditatorial, entendemos a existência de um limite que separa o governo, em sua postura autoritária e repressora, da maioria da população, submetida, por ele, à inferiorização, à censura, à violência e à tortura. Com relação aos indígenas, visualizamos um abismo que os distancia dos demais segmentos sociais, pela sua discriminação, inferiorização e precária identificação como seres humanos. No contexto da guerra, visualizamos um povo ou uma nação que se investe do “direito” ou “dever” de se impor a uma outra nação, ou de fazer justiça com as próprias mãos. Dessa forma, ataca, aprisiona ou extermina aqueles que considera seus inimigos e toma, para si, a condição de detentor da justiça e da verdade, posicionando-se em um patamar de superioridade e relegando o outro à inferioridade. Com relação à mulher, entendemos a presença de uma visão preconceituosa e discriminadora, estabelecida, em geral, pelo sexo masculino, que a distancia de diversos setores sociais, tomando-a como incapaz e inferior.

5.3 O NOSSO OLHAR SOBRE AS OBRAS

Discutimos, nesta seção, o estudo que é feito, nas obras, dos poemas que abordam

a desigualdade e a exclusão social, além de analisarmos a sua forma de exposição de conteúdos. Primeiramente, discorremos sobre o estudo dos poemas e, na sequência, abordamos a exposição de conteúdos, levando em conta as possibilidades que emanam - se favoráveis, ou não, a um processo educativo satisfatório dos alunos.

Quadro 4: Demonstrativo das obras analisadas

OBRAS	AUTORES
1. *Português: contexto, interlocução e sentido*	Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara
2. *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática*.	William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

A “obra 1”, adotada pela “escola 1”, foi publicada pela editora Moderna, no ano de 2008, e está na sua 1ª edição. A “obra 2”, adotada pela “escola 2”, foi publicada pela editora Saraiva, no ano 2010, e está na sua 7ª edição.

Quanto ao estudo feito dos poemas, nas duas obras, observamos, quase sempre, uma pobre ou ausente exploração do sentido textual, que possibilita entendimentos previsíveis e cômodos. Essa situação pode comprometer o desenvolvimento da inventividade, do raciocínio crítico e do potencial do aluno, pois se perdem possíveis conexões importantes com a sua vivência cotidiana e com as problemáticas sociais. E, para grande número desses poemas, os autores não trazem qualquer proposta de trabalho, qualquer questionamento que leve os alunos a uma reflexão interpretativa, qualquer associação das ideias do texto com o seu cotidiano. O poema está lá apenas para ser lido, aguardando que a inventividade do professor crie propostas de trabalho. Ora, se o livro é didático, esperar-se-ia que trouxesse o mínimo de propostas de trabalho para todos os poemas, o que não impediria o professor de também explicitar as suas propostas e fazer as suas associações. Sobre as propostas que são indicadas, Brandão e Martins (2003), em consonância com o nosso entendimento, acrescentam que, na maioria das vezes, não deixam que o aluno se beneficie integralmente daquilo que o texto pode lhe oferecer, exigindo que ele produza, em sua leitura, um entendimento já previsto pelos autores.

Nesse sentido, suspeitamos que o livro didático seja direcionado aos alunos com o fim de manter os interesses do poder hegemônico, incutindo, no senso comum, a

ideia de que oferece a “educação ideal”, por transmitir uma imagem de mundo desejada, porém, distorcida e não condizente com a realidade. Dentro dessa ótica, Batista (1999) afirma que o livro didático é uma mercadoria produzida para a escola e depende das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos e do modo como o Estado legitima essas relações ou deseja modificá-las. E Dalvi (2010), no seu citado estudo *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio*, conclui que a representação da sociedade, da literatura, dos autores e obras nacionais pelos livros didáticos tende mais a retratar a sociedade como se gostaria que ela fosse do que do modo como ela realmente é. Contudo, também indica que o livro didático pode ser utilizado ativamente pelos alunos, com intermédio dos docentes, como um espaço de rasura, em que os conteúdos exibidos sejam questionados e novas visões e entendimentos sejam construídos a partir desses questionamentos. Afinal, os livros didáticos, “[...] se devidamente explorados pelo professor da educação básica, podem fomentar a errância [...] estimulando a autonomia do leitor” (p. 216).

Identificamos, ainda, nas duas obras investigadas, que a relação dos poemas com o contexto histórico da sua produção, quando feita, permanece, quase sempre, ancorada na história, não sendo aproximada do vivido pelos alunos. Entendemos que essa situação também se configura como uma espécie de “trapaça” feita pelos livros didáticos nos moldes daquela também descrita por Dalvi (2011a) no seu estudo “A poesia contemporânea em livros didáticos e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada”, quando critica obras que identificam estéticas literárias cinquentistas como contemporâneas. Tal situação impede uma apropriação ativa, por parte dos alunos, dos conteúdos que supostamente estão em pauta, tornando impossível para eles entender as implicações dos acontecimentos históricos com as situações que vivenciam na atualidade.

De acordo com Dalvi (2011a), os livros didáticos, ao ancorarem seus estudos em movimentos e episódios históricos, separam a ideia transmitida pelo texto escolar do mundo contemporâneo do leitor, o que se constitui numa espécie de “trapaça”. Para ela, “há, no entanto, uma possibilidade de trapaça à trapaça que é o livro didático [...]” (p. 211), desde que deixemos de tomá-lo como único suporte de conteúdo escolar e o tomemos como um guia de leitura e uma ferramenta formativa (p. 211).

Retomamos, aqui, Lajolo (1996), por também concordar com a autora, ao frisar que, além do livro didático, o professor precisa utilizar outros suportes em suas aulas, pois nenhum livro, por melhor que seja, deve ser utilizado sem adaptações e complementações.

Quanto aos pontos específicos, ambos os autores, para certos poemas que tratam da desigualdade e da exclusão social, embora bem poucos, mostram uma exploração mais elaborada do sentido texto, que exige uma maior reflexão dos alunos. Também, para outros poemas, também poucos, fazem indicações importantes e questionamentos que permitem ao aluno proceder a ligação do contexto mostrado a situações da atualidade. E alguns poemas, dessa vez pouquíssimos, são relacionados a outros poemas de diferentes épocas ou da contemporaneidade, o que pode levar os alunos a pensarem sobre a situação em diferentes momentos da história e na atualidade.

Por outro lado, também ambos os autores, para alguns poemas, não fazem qualquer referência ao contexto histórico político e econômico da sua produção. Entendemos que essa omissão pode trazer prejuízo para o aprendizado dos alunos por dificultar-lhes a associação das ideias do texto com o contexto em que foi produzido e também as implicações desse contexto na atualidade. Ressaltamos, ainda, que os autores exibem poemas escritos há mais de quatro décadas como contemporâneos. Ora, em um mundo que vem passando por rápidas e profundas transformações, é incoerente apontar um período situado há décadas como contemporâneo. Essa situação poderia também dificultar para os alunos a associação de ideias dos textos com o verdadeiro contexto da sua produção. Dalvi (2011a), ao analisar o livro didático *Novas Palavras: Português* (2003), de Emília Amaral e outros, atesta, igualmente, que há uma inapropriada compreensão, por parte desses autores, das estéticas cinquentistas como contemporâneas, pois soa como "estrambótico" considerar contemporâneo algo ocorrido há 60 anos. A "fratura" existente entre o que é indicado como "contemporâneo" e o que, de fato, é a contemporaneidade do leitor [...] "impede uma apropriação ativa, tendo como consequência que os nomes, textos, movimentos e episódios históricos aludidos criam uma massa de informações descartáveis, porque sua ancoragem é impossível" (p. 211).

No que se refere à exposição de conteúdo, nas duas obras, o livro *Português: contexto, interlocução e sentido* traz blocos independentes para o estudo das subáreas de Língua Portuguesa (literatura, gramática e produção de texto) e cada um desses blocos está dividido em unidades, estando cada unidade subdividida em capítulos. O livro *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática* não traz blocos independentes para o estudo das três subáreas de Língua Portuguesa, contudo, elas são trabalhadas de maneira desarticulada, estando seu estudo distribuído em capítulos independentes dentro de unidades também independentes. Acreditamos que essa disposição de conteúdo contribui para que muitos poemas sejam utilizados unicamente para o estudo gramatical ou para ilustrar características de manifestações literárias, não tendo trabalhada a interpretação do seu sentido e o seu conteúdo crítico-social. Essa situação vai de encontro às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (1997), que prescrevem tal estudo de maneira integrada, em que a literatura, a reflexão linguística e a produção escrita sejam processos conectados. Dalvi (2011a) chega à conclusão similar também ao analisar o livro didático para o ensino médio *Novas Palavras: Português*, de Emília Amaral e outros (2003). E Morin (2004) destaca, com relação ao assunto, que “há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados [...]” (p.13). Os conhecimentos fragmentados não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios da época atual.

De maneira similar, as duas obras, como, aliás, os livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura para o ensino médio do país, trazem uma divisão cronológica, em períodos e estanque das tendências literárias, apesar de alguns poucos autores desses livros, como é o caso de Terra e Nicola (2004), sinalizarem para a ideia de que uma tendência literária não se encerra quando é percebida a existência de uma nova tendência, havendo uma interpenetração entre elas. Também para Dalvi (2011b, p. 43)

> [...] o livro didático de ensino médio implementa uma abordagem cronológica e periodológica da literatura brasileira, organizando-a em momentos lineares e sucessivos; [Devemos considerar, por exemplo] que, no interior do que chamamos como “Modernismo brasileiro”, há vertentes absolutamente conflitantes, que destoam [...]

As datas de início e fim de cada época literária são apenas meros marcos didáticos. Toda época mostra um período de decadência do estilo anterior e um período de ascensão do estilo seguinte. Assim, nos anos finais de um estilo, já se percebem as tendências do estilo seguinte, de maneira paralela (TERRA e NICOLA, 2004).

Essa situação ocorre porque as tendências literárias não são estanques e, até que se firme um novo estilo, há um período de consolidação daquilo que Candido (1981) denomina de manifestação literária em literatura propriamente dita. De acordo com o autor, para que haja, de fato, literatura é preciso que haja um sistema de obras ligadas por denominadores comuns que permitam reconhecer as notas dominantes de uma fase. Entre eles, distingue-se a existência de escritores conscientes de seu papel, um público receptor de sua obra e uma linguagem, um estilo comum que liga esses autores entre si. A literatura que não exibe os elementos obra-público-autor não é capaz de formar um sistema e, por isso, não passaria de manifestação literária.

Um outro ponto crítico que precisamos destacar com relação ao conteúdo, nas duas obras, é a exposição dos poemas de autores africanos em blocos de estudo separados. Consideramos essa situação uma construção desigual, que se faz de maneira discriminadora nas duas obras. Acreditamos que esses poemas constam nos livros em função de uma obrigatoriedade curricular imposta pela legislação por meio da Lei nº 11.645, de 10/03/2008 que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Questionamo-nos: Se não fosse obrigatório, os livros trariam esse conteúdo? Já que é obrigatório, incluem, então, de maneira desigual. Eis o Artigo primeiro da Lei na íntegra:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Contudo, apesar dos apontamentos desfavoráveis ao estudo dos poemas e à exposição de conteúdos nas obras em questão,

> [...] é importante que o livro didático se abra ao leitor, permitindo que inscreva leituras diferentes das já consagradas – leituras que problematizem seu próprio lugar no mundo, como leitor, e, portanto, como sujeito, a fim de que se geste efetivamente uma apropriação da cultura coletivamente construída. (DALVI, 2010, p. 220).

Logo, sendo possível utilizar o livro didático como espaço de rasura e sendo possível “trapacear a trapaça” feita por ele (Dalvi 2010; 2011a), ampliando esse conceito de “trapaça” para outras exposições pobres, inconsistentes e até inexistentes, acreditamos na construção de novas visões sobre os seus conteúdos e que ele pode deixar de ser tomado como único suporte de conteúdo escolar. Dessa forma, a poesia que trata da desigualdade e da exclusão social existente na obra didática talvez pudesse ser apropriada ativamente pelos alunos, com o intermédio dos professores, que os levariam a questionar as situações trazidas nas obras e a reconstruir as visões dos autores sobre os poemas.

5.4 O TRABALHO DOCENTE COM POEMAS

Construímos, nesta seção, um *corpus* de conhecimento com base nas respostas dos docentes entrevistados. Nossas discussões são encaminhadas no sentido de entender a maneira como os professores trabalham a poesia com os alunos, com destaque para aquela trazida pelos dois livros didáticos investigados.

Visto que as duas instituições escolhidas para a realização das entrevistas adotam dois dos principais livros didáticos utilizados no ensino médio das escolas públicas brasileiras, imaginamos que a pesquisa com um número superior de escolas seria desnecessária. Desde que essas nos permitissem responder à questão colocada na tese, cuja resposta não se atrela à quantidade de instituições investigadas, seriam suficientes.

Quadro 5: Demonstrativo das escolas/docentes analisados

ESCOLAS	DOCENTES
Escola 1 (estadual)	Docentes “A” e “B”
Escola 2 (federal)	Docentes “C” e “D”

As duas escolas estão localizadas no município de Alegre, na região Sul do Espírito Santo. O Ensino médio regular da “escola 1” está dividido em três séries (1º a 3º ano). Há turmas estudando em dois turnos (Vespertino e noturno), sendo três turmas por turno (uma em cada série). O número total de alunos é de 130. A média de alunos, por sala de aula, é de 22. A hora-aula é de 50 minutos. As turmas vespertinas têm a seguinte quantidade de aulas de Língua Portuguesa por semana: 1ª série: 4, 2ª série: 4, 3ª série: 5. Quanto às turmas noturnas, têm: 1ª série: 3, 2ª série: 3, 3ª série: 4. Os dois professores que nomeamos de professor “A” e professor “B” estão encarregados de ministrar todas as aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, na escola. Esses dois professores atuam sob o regime de trabalho de “Designação Temporária” – DT (Contrato temporário com o Estado para atuarem por um ano letivo, sem garantia de, no ano seguinte, conseguirem contrato para atuar na mesma escola). Cada professor leciona para três turmas. O professor “A” atua no turno noturno e ministra 10 horas/aula semanais. Possui 26 anos de experiência na área da docência, com 15 anos de experiência como docente de Língua Portuguesa no ensino médio. Atua, ainda, na educação infantil, em outra escola, no seu outro turno diário. A sua titulação maior é Pós-Graduação em nível de Especialização. O professor “B” atua no turno vespertino e ministra 13 horas/aula semanais da disciplina. Possui 17 anos de experiência na área da docência, com, também, 17 anos de experiência como docente de Língua Portuguesa no ensino médio. Ministra, ainda, 4 aulas semanais de outra disciplina na mesma escola. A sua titulação maior é também Pós-Graduação em nível de Especialização. A cada 4 horas/aula, os professores têm direito a 1 hora/aula de planejamento de suas atividades acadêmicas na instituição.[33]

O ensino médio regular da “escola 2” está igualmente dividido em três séries (1º a 3º ano). Possui também turmas estudando em dois turnos (Matutino e vespertino),

---

[33] Informações colhidas dos professores entrevistados e na Secretaria escolar.

sendo seis turmas por turno (duas em cada série). O número total de alunos é de 433. A média de alunos, por sala de aula, é de 36. A hora-aula é também de 50 minutos. As turmas dos dois turnos têm a seguinte quantidade de aulas de Língua Portuguesa por semana: 1ª série: 3, 2ª série: 3, 3ª série: 3[34]. Três professores estão encarregados de ministrar aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio na escola. Cada um desses professores ministra 12 horas/aulas semanais da disciplina. Os professores a que nomeamos de professor "C", professor "D" estão encarregados de ministrar todas as aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, na escola. O professor "C" ministra aulas para as segundas séries do ensino médio e atua como efetivo, sob o regime de trabalho de 40 horas semanais, em dedicação exclusiva - DE[35]. Ele também ministra mais 4 aulas semanais de outra disciplina na escola. Possui 16 anos de experiência na área da docência, com 13 anos de experiência como docente de Língua Portuguesa no ensino médio. A sua titulação maior é Pós-Graduação em nível de Especialização. O professor "D" ministra aulas para as terceiras séries do ensino médio, atua sob o mesmo regime de trabalho do professor anterior e ministra mais 6 aulas semanais de outra disciplina na escola. Possui 8 anos de experiência na área da docência, com também 8 anos de experiência como docente de Língua Portuguesa no ensino médio. A sua titulação maior é Pós-Graduação em nível de Mestrado.[36]

A princípio, buscando entender o sentido dos trabalhos que são realizados com a poesia, analisamos aquilo que nos trouxeram os professores "A", "C" e "D", que declararam fazer trabalhos com poemas. O docente "B", sendo aquele que declarou não trabalhar com a poesia com seus alunos, foi analisado posteriormente.

O professor "A" afirmou que trabalha "uma poesia a cada trimestre", com o objetivo de "familiarização dos alunos com o gênero", destacando que busca os poemas "no livro da escola e na Internet". O professor "C" trabalha poemas "mais ou menos, a cada 15 dias [...]" e, para ele, "[...] o objetivo ele é voltado pra esse conteúdo, seja de literatura, teoria literária ou gramática", destacando que "o livro didático acaba sendo

---

[34] Consideramos esse quantitativo de aulas reduzido devido ao volume de conteúdo que precisa ser trabalho pela disciplina de língua portuguesa: produção de texto, interpretação de texto, gramática, literatura, leitura de textos em sala de aula, etc.

[35] O professor é aprovado em concurso público e também assina contrato com o governo que aumenta o seu salário e o impede de ter outro vínculo empregatício.

[36] Informações colhidas dos professores entrevistados e na Secretaria escolar.

um suporte de consulta, [mas que busca] também em coletâneas particulares e Internet". O professor "D" trabalha poemas "[...] uma vez, mais ou menos, por mês", com "[...] objetivos pedagógicos, depois com objetivo crítico e depois com objetivo lúdico [...]", "pra ter uma aula interessante e, além de tudo, abordar as questões da própria ementa, do conteúdo, dos movimentos [...]", destacando que busca os poemas "em leituras prévias e no livro didático".

As declarações desses docentes mostram que eles possuem certa familiaridade no trabalho com a poesia e que, independente da sua carga horária semanal de aulas, da sua média de alunos, por sala, que é elevada na "escola 2" (36) e dos seus objetivos, utilizam-na, dentro de suas possibilidades, na sala de aula (trimestralmente, quinzenalmente ou mensalmente). Seja para familiarizar os alunos com o gênero, seja para o ensino de conteúdos curriculares, seja para um trabalho crítico ou lúdico, fica claro que dão valor ao gênero e enxergam a sua potência como elemento educativo.

Essa atitude vai ao encontro do que pensam Amaral (2012), ao destacar que é importante oferecer as mais diversas atividades artísticas e, dentro delas, a poesia, em cursos regulares nas escolas; Véras *et. al* (2007), ao afirmarem que é de suma importância levar os alunos ao contato com textos poéticos, pois o trabalho com poemas, compreendido como experiência plurissignificativa, tem a escola como espaço privilegiado; Godinho e Sibin (2008), ao declararem que é muito importante que, na sala de aula, o professor propicie um encontro adequado entre os alunos e o texto poético, seja por ser o menos difundido socialmente, seja por ser a escola o espaço onde muitos têm sua, talvez única, oportunidade de contato com tais textos, seja por ser um modo extraordinário de ensinar pretensas verdades e de despertar o jovem para possibilidades; e, finalmente, Sousa Santos (2003), ao demarcar o valor do conhecimento artístico e humanístico para a formação do ser humano, sugerindo que não há qualquer justificativa ou razão para se entender o conhecimento poesia ou arte inferior ou pior que o conhecimento científico.

Além de outras fontes, os docentes também são unânimes quanto ao livro didático como seu suporte de busca dos poemas, o que nos leva a inferir a importância desse livro no trabalho dos docentes, importância essa, que nos é atestada por

Romanatto (1997), ao esclarecer que, mesmo diante dos modernos meios de comunicação, o livro didático mantém-se como importante material utilizado pelos docentes para a ministração das suas aulas, e, também, por Pirola (2008), ao frisar a importância do livro didático como organizador curricular das disciplinas escolares e como fonte de conhecimento.

Continuemos, então, com as informações que nos trouxeram os professores “A” da “escola 1” e os professores “C” e “D” da “escola 2”:

O professor “A” escolhe os poemas que utiliza em suas aulas “com base nos períodos da literatura que estão sendo estudados no momento”. Ele se interessa mais por “temas românticos” e seus alunos também se interessam mais por esses temas. As atividades que realiza com poemas são a “escanção, interpretação das poesias e contextualização no período literário em que o texto foi escrito”. E os seus alunos “gostam” dessas atividades. O professor “C” procura escolher poemas que possam “[...] atender ao conteúdo de sala de aula, porém também voltados para os alunos, temas que... provavelmente vão agradá-los ou vão chamar atenção deles”. Ele se interessa por “[...] poemas voltados para o sentimentalismo, para o lirismo, a subjetividade”. Seus alunos se interessam por temas “[...] ligados à realidade [...] tema do dia a dia é... coisas mais reais”. A atividade que realiza com poemas é a análise da “[...] estrutura poética, como caracterizar um texto como poesia [...], identificando rimas, aliterações, assonâncias, recursos de métrica [...], além do estudo da literatura”. “Alguns reagem bem, participam bastante [...]. Uns gostam, outros não gostam”. O professor “D” escolhe poemas “[...] pra poder abordar aquilo que tá sendo falado naquele momento. [...] quando os momentos requerem [...]”. Ele se interessa pelo “humor, crítica social, as questões metafísicas, vida, morte [...], a musicalidade das poesias.”. Seus alunos se interessam pela “crítica social atual, musicalidade [...]”. As atividades que realiza com poemas são, além da exploração da “musicalidade”, a “análise social”, “melódica, as rimas, ver direitinho como a poesia está estruturada”. Alguns dos seus alunos “[...] reagem bem, participam bastante [...]. Uns gostam, outros não gostam [...]”

Temos aqui, então, quanto à escolha dos poemas para trabalhar com os alunos, docentes que valorizam, basicamente, textos que permitam trabalhar os conteúdos

descritos no currículo ("A" e "C") e aquele que valoriza a possibilidade de trabalhar a realidade, o vivido, independente do currículo ("D"). O docente "A" trabalha a análise da estrutura dos poemas, períodos literários e a interpretação. O docente "C" trabalha a análise da estrutura e a literatura. E o docente "D", além da estrutura e outros aspectos, trabalha a análise social.

Observamos um trabalho docente com poemas que se orienta, em muito, pelas obrigações curriculares, e uma certa falta de parâmetro de trabalho, em que, cada docente, escolhe o conteúdo que melhor lhe convém trabalhar. Entendemos que tal liberdade é necessária e fundamental no processo educativo, contudo, seria também necessário que houvesse um Norte orientador no processo. Nesse sentido, Godinho e Sibin (2008) esclarecem que há uma quase inexistência de orientação e subsídios para o trabalho com a poesia, em sala de aula, no ensino médio.

Considerando, então, essa situação, é que vemos, outra vez, de maneira positiva, nas práticas desses docentes, a busca de possibilidades de trabalho com o gênero e o seu entendimento da poesia como potência educativa, com destaque para o docente "D", que estende a sua prática para o despertar dos discentes para a realidade e para o senso crítico. No entender de Véras *et. al* (2007), é de suma importância investir na formação do leitor crítico, construtor de significados, que percebe seu estar no mundo e apreende a plurissignificação das minúcias do texto, entendido como tessitura de sentidos e entrelaçamento de saberes. Leitor, esse, que questiona, em constante interação com o texto e com o mundo ao seu redor. A leitura é a experiência que proporciona as condições para a elevação e crescimento do indivíduo, desenvolvendo a reflexão e contribuindo para a formação do espírito crítico e para a emancipação do sujeito.

Todos os docentes se interessam por poemas com temáticas voltadas para a subjetividade (romantismo, sentimentalismo). E o docente "D" se interessa também por outros aspectos, dentre eles, a crítica social, conforme entendido. Os alunos do docente "A" também se interessam por temas ligados à subjetividade (românticos), por isso, acreditamos que gostem das atividades trabalhadas pelo professor (o docente sugere que trabalhar suas atividades em poemas com temática romântica).
Os alunos do docente "C", ao contrário do seu interesse, interessam-se por temas

voltados para a realidade, por isso, acreditamos que uns gostam e outros não gostam das atividades que realiza com os poemas (o docente sugere trabalhar poemas românticos do seu agrado e também se esforçar para trabalhar temas que agradam aos alunos – ligados à realidade). E, dentre os temas de interesse mútuo do docente “D” e dos seus alunos, está, além da musicalidade, a crítica social (o docente sugere trabalhar possibilidades variadas com os alunos nos poemas). Contudo, há alunos que gostam e outros que não gostam das atividades que desenvolve. Acreditamos que essa situação pode estar ligada ao declarado trabalho que o professor faz com a estrutura dos poemas, já que não mencionou ser esse um interesse dos alunos.

Consideramos importante a versatilidade desse último docente no trabalho com a poesia, afinal, um mesmo poema pode dar margem ao docente para trabalhar a realidade, a crítica social, a subjetividade, o sentimentalismo. De acordo com Véras *et. al* (2007), um poema permite que se lancem sobre ele múltiplas leituras, variadas atribuições significativas, pois não é um texto de compreensão e significação estanques, únicas. No texto poético, a leitura transcende a realidade, cada indivíduo se reconhece no texto lido de acordo com a sua relação com o mundo. E também como destacam Godinho e Sibin (2008), há possibilidade de realização, na sala de aula, de um trabalho que valorize mais o aspecto plurissignificativo dos poemas, visando, além de uma leitura prazerosa, uma leitura significativa dos textos. É a plurissignificação o caráter polissêmico que possibilita a inesgotabilidade de um texto. É o que faz de um texto, escrito há séculos, ser lido e apreciado em diferentes épocas ou circunstâncias.

Sousa Santos (1996, p. 18) também destaca que

> [...] a sala de aula tem de transformar-se ele própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não têm que coincidir nem são irreversíveis.”.

Também a atitude do docente “C” de buscar temas que agradam aos alunos, além dos temas românticos do seu interesse, é louvável e importante para um bom trabalho com a poesia na escola. Sobre essa atitude, Godinho e Sibin (2008) também destacam que o professor precisa mesmo estar atento aos interesses dos

alunos e ter entusiasmo pela poesia. Assim, ele provocará, de modo espontâneo, situações em que se recorra à imaginação, à sensibilidade, ao raciocínio crítico e saberá aproveitar as oportunidades que surgem durante as conversas sobre os textos. Dessa forma, ele também libertará o aluno para "arriscar", sem medo de "errar", aproveitando uma ideia, ampliando-a, transformando-a em sentido possível.

E o docente "A", ao se apoiar no interesse mútuo por temas românticos que há entre ele e seus alunos - apesar de não deixar de se apoiar, também, no seu próprio interesse - tem aí um vasto campo de possibilidades educativas, podendo, ainda, trabalhar no sentido de despertar o interesse dos alunos para outros temas, já que o romantismo se relaciona à subjetividade, à emoção, ao sentimentalismo, campos vastos para construções plurissignificativas do saber. De acordo com Véras *et. al* (2007), o poema é uma fonte inesgotável de prazer, de conhecimento, emoções e experiências. Cabe ao professor abrir os portais deste mundo tão encantador, deixando seus alunos sedentos e ávidos por novas leituras. Entusiasmados. Ansiosos... Fascinados... Deslumbrados... Maravilhados... Apaixonados... O professor pode se aventurar nesse processo.

Também, de acordo com Sousa Santos (1998, p. 18), a escolha dos conhecimentos a serem construídos, na sala de aula, como parte integrante do *projeto educativo emancipatório*, assenta-se em

> emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o incoformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado.

Retornando ao docente "D", uma pergunta secundária que nos ocorreu, quando ele afirmou que "uns gostam, outros não gostam [...]" dos trabalhos que desenvolve com poemas, direciono-se a saber se há um novo tipo de reação dos alunos, a partir do momento em que ele explica para eles o sentido que o poema expressa. Ele, então, posicionou-se da seguinte maneira:

> Sim. Houve momentos em que parecia que eu estava com uma chave, segurando essa chave na mão e esperando: Gente... alguém quer a chave para abrir a porta! e eles: blá, blá blá, blá, blá, blá. Aí, quando eu pegava, abria, tinha uns que ficavam assim: Ah! Só isso! Entendeu? Eles não conseguem fazer realmente o mergulho e quando você... - vem comigo! - mergulha, eles vibram bastante.

Essa declaração do docente, apoiando-nos em Tavares (2007), deixa clara a importância da figura do professor como mediador na formação do leitor de poesia, uma vez que contribui e potencializa a interação entre o texto e o aluno e intensifica a sua adesão às atividades propostas.

Uma outra pergunta secundária que nos ocorreu, dessa vez para todos os docentes, a partir da primeira entrevista, direcionou-se diretamente a descobrir se eles já fizeram, com os alunos, algum trabalho voltado para a desigualdade e a exclusão social com poemas do livro didático.

O professor “A”, categoricamente, fez a seguinte afirmação: “Não encontro esse tipo de poema lá.”.

O professor “C” trouxe-nos a seguinte declaração:

> No livro didático, a gente encontra alguma coisa. [...] Esse ano, por exemplo, nós trabalhamos com a questão da discriminação racial quando nós trabalhamos com as poesias de Castro Alves. Então, a partir daí, nós conseguimos, além de estudar a poesia do autor, trazer isso para a nossa realidade e produzir outros textos poéticos falando da questão do negro hoje na nossa sociedade. [...] Trabalhamos também com a questão do gênero, a questão da mulher, principalmente. É... a questão do preconceito contra o sexo feminino, né... da desigualdade. Basicamente isso daí. Essa exclusão social para a mulher, contra a mulher.

O professor “D”, por sua vez, declarou o seguinte:

> Já fiz [por exemplo] com uma poesia de Manuel Bandeira, aquela do carregador de feira, e que se matou. [...] Causou um impacto bem interessante em relação a eles. [...] e aí entram as questões que eu gosto muito de trabalhar com eles que é a questão do viver, da ética, das posições sociais, do que está envolvido na vida, né, das oportunidades, das desigualdades que o capitalismo traz, dentre outras coisas. E foi um estudo bem interessante porque os textos produzidos foram maravilhosos.

O docente “A” destaca que não encontra poemas que tratam da desigualdade e da exclusão social no livro didático, o que consideramos uma questão relacionada à sua percepção, já que sugere trabalhar análise estrutural, períodos literários e interpretação em poemas com temática romântica. Por outro lado, os docentes “C” e “D”, apesar de estarem submetidos a uma carga horária semanal de aulas que consideramos reduzida para a disciplina língua portuguesa (3 aulas de 50 minutos),

mostram que é possível realizar atividades educativas e satisfatórias com poemas do livro didático, voltadas para a orientação dos alunos quanto à realidade social, a desigualdade e à exclusão. Godinho e Sibin (2008) frisam que a poesia precisa mesmo ser ensinada, não só como expressão de emoção do poeta, mas como forma de conhecimento e reflexão sobre a vida, fazendo com que o aluno perceba a relação entre o texto literário e o mundo, entre o texto e suas vivências, afinal, tais poemas, ancorados na realidade social do país, que tematizam questões sociais e a literatura engajada, fazem parte dos interesses discentes.

Discutidos os três docentes que realizam trabalhos com poemas, passemos à discussão do docente “B”, da “escola 1”, que não trabalha a poesia.

De acordo com o nosso roteiro de perguntas, esse docente, por declarar: “Não, não trabalho com poemas”, foi submetido a apenas mais uma pergunta (Por quê?), trazendo-nos a seguinte resposta:

> Para trabalhar com poesia, tem que ser dedicado e ter tempo. [Como exemplo], neste semestre a proposta da escola foi elaborar vários projetos voltados para arte e cultura, deixando de lado as atividades programadas no contexto literário a serem realizadas. Implicando que neste ano comemore o centenário de Vinícius de Moraes e Rubem Braga. Onde vou explorar os recursos objetivos e subjetivos do contexto.

O regime de trabalho desse docente é similar ao do professor “A”, que desenvolve trabalhos com poemas com seus alunos dentro da mesma escola, o que levantou-nos a dúvida sobre por que também não trabalha com o gênero. Como se observa, o docente justifica alegando que falta-lhe tempo para se dedicar à tarefa. Não condenamos, aqui, a sua postura, pois entendemos o ritmo e a intensidade de trabalho de cada professor como individualizados. Contudo, uma situação que nos chamou a atenção na fala dele foi a alegação de que também não trabalha a poesia pelo fato de estar trabalhando projetos relacionados à arte e à cultura, ligados à comemoração do centenário de Vinícius de Moraes e Rubem Braga, e que irá explorar os recursos objetivos e subjetivos desse contexto. Acreditamos que o fato de estar trabalhando a arte e a cultura e um renomado poeta como Vinícius de Moraes, traz-lhe um campo extremamente propício para trabalhar poemas. Por outro lado, concordamos com Godinho e Sibin (2008), ao alegarem que o texto poético é

encarado por muitos professores como um gênero difícil de ser trabalhado e, por isso, deixam de propô-lo em sala de aula.

A postura do docente pode também ser reflexo de uma carência de conhecimento resultante de fragilidades nos processos formativos iniciais e/ou continuados pelos quais passou ou da ausência de parte deles, embora reconheçamos que a formação, mesmo sendo muito importante, não é determinante para a situação. Martins (2009, p. 154) destaca que “cada vez mais se reconhece que os processos formativos dos professores requerem mudanças significativas, visando a dar respostas à complexidade de situações presentes na realidade escolar e na sociedade [...]”. E Barreto (2009, p. 178) esclarece que “o processo de educação e formação de um profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação”.

Afora esses nossos apontamentos, que são apenas suposições, acreditamos na possibilidade de orientação do docente quanto a possíveis potencialidades da poesia e quanto à necessidade de trabalhá-la junto aos alunos.

Comungamos com Frantz (1997) quando afirma que muitas escolas deixaram de lado a poesia, considerando-a um conhecimento sem importância e dando espaço para o trabalho com outros gêneros literários, opinião que é compartilhada também por Tavares (2007), ao destacar que a poesia está relegada a segundo plano em muitas escolas, sendo relacionada a datas comemorativas e, quando muito, ao estudo de questões gramaticais e vocabulares. Por outro lado, com base nos resultados das nossas análises do trabalho docente, nas escolas em questão, somos levado a concordar também com Tavares (2007), ao destacar que, apesar de complexo, é possível, sim, um trabalho educativo e formativo com a poesia no ensino médio.

Se não temos, nas escolas investigadas, um trabalho intenso com a poesia, temos, ao menos, um trabalho significativo com poemas, em geral, por grande parte dos docentes. E, se também não temos um trabalho vigoroso com a poesia para a orientação dos alunos quanto à realidade social, temos, ao menos, certos trabalhos sendo realizados, nesse sentido, com poemas do livro didático, por uma parcela

representativa dos docentes. Essa situação aponta para inúmeras possibilidades, inclusive para um possível trabalho visando à orientação e a desestabilização dos discentes quanto à desigualdade e à exclusão social do passado.

Para Sousa Santos (2000), necessitamos, sim, construir novas possibilidades, novas formas de conhecimento. Precisamos de um pensamento alternativo mobilizador que reinvente a emancipação. E a racionalidade estético-expressiva poderia colaborar para isso, afinal, é nesse campo que o homem pode imaginar uma nova realidade, pode explorar, pela utopia, novas possibilidades humanas e lutar por elas.

Nesse sentido, o poema se associa à beleza e à expressividade – estética e expressão – produz emoção, sensibiliza e talvez possa possibilitar ao homem o sonho de uma nova ordem social, concretizável ou não.

5.5 APROXIMANDO E DISCUTINDO OS NOSSOS OLHARES

Trazemos, para essa seção do estudo, considerações sobre as discussões e análises efetivadas dentro do capítulo em curso. De início, ponderamos sobre a nossa preliminar visão geral dos poemas existentes nas duas obras investigadas. Na sequência, efetuamos a aproximação e discussão dos nossos três campos de análise. Esses procedimentos consolidam, assim, o nosso *trabalho de tradução* entre as zonas de contato *poemas dos livros didáticos* e *Projeto Educativo Emancipatório*.

A nossa visão geral das duas obras evidenciou uma elevada quantidade de poemas, contudo, um reduzido número daqueles que abordam situações de desigualdade e exclusão social. Esses poemas também deixam de abordar situações importantes de injustiça e preconceito, contudo, abordam diversas outras situações que se fazem presentes de maneira severa e cruel no nosso cotidiano. Na análise do estudo que as obras fazem dos poemas, identificamos fragilidades, compreendidas por uma pobre ou ausente exploração do sentido textual e, muitas vezes, por uma equivocada associação cronológica, o que dificulta a construção de um trabalho crítico partindo dos textos. Na análise dos conteúdos relacionados à poesia e à

literatura, identificamos uma disposição fragmentada, segmentada e independente, que pode dificultar a construção de um conhecimento amplo e articulado por parte dos alunos. No entanto, na análise das entrevistas, encontramos um trabalho significativo, com poemas, em geral, do livro didático, sendo realizado por grande parte dos docentes, e encontramos, também, um considerável trabalho, com poemas que abordam situações de desigualdade e exclusão, sendo realizado por parte representativa desses profissionais, no sentido de levar os alunos a refletirem sobre a realidade social.

Tendo por base o *corpus* de conhecimento construído nesse capítulo, chegamos, então, a algumas possíveis reflexões. A primeira delas nos traz a seguinte ideia: Se não temos, nos livros didáticos, um número significativo de poemas que tratam da temática, em questão, e se os poemas que estão transcritos neles deixam de tratar de muitas formas de desigualdade e exclusão, não devemos, no entanto, desprezar aquelas que são tratadas lá, afinal, os poemas estão no livro, aguardando que a sensibilidade e a percepção dos docentes os capture para um trabalho de orientação dos alunos.

A segunda nos traz o seguinte pensamento: Se o estudo dos poemas e a exposição de conteúdos nas obras são inconsistentes e frágeis, cabe ao professor intervir da melhor maneira que puder para torná-los mais acessíveis e educativos para os alunos. Essa intervenção pode se dar, conforme nos esclarece Dalvi (2010; 2011a), encarando o livro didático como espaço de rasura e construindo novas visões sobre os seus conteúdos, de maneira a “trapacear” a “trapaça” que ele faz, interpretando-o de maneira crítica.

E a terceira reflexão nos traz a seguinte ideia: Encontramos poemas que tratam de diversas formas de desigualdade e exclusão social, nos livros analisados, e comprovamos isso nas análises e discussões que fizemos. Encontramos, também, na prática dos docentes, um significativo trabalho com poemas, em geral, e um considerável trabalho, com poemas do livro didático, no sentido de levar os alunos a refletirem sobre a realidade social. Diante disso, temos, então, a *potência da poesia do livro didático* e a *possibilidade dos docentes*. Essa situação sinaliza para a possível tarefa de mostrar aos discentes o passado trazido pelos poemas, com a

intenção de desestabilizá-los, no presente, em consonância com a ideia do *Projeto Educativo Emancipatório* de Sousa Santos.

Os docentes “C” e “D”, por exemplo, relatam, por parte dos alunos, a produção de textos que tratam de situações de desigualdade e preconceito abordadas nos poemas dos livros e a associação dessas situações a questões similares do cotidiano. Dentro desse contexto, é que encontramos vestígios de atividades possivelmente requeridas pelo *Projeto*.

Sendo o *trabalho de tradução* um trabalho complementar da *sociologia das ausências,* valemo-nos, então, dessa sociologia, que expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, para transformar interpretações críticas silenciadas, ausentes ou desperdiçadas, nos poemas, em presença, com vistas a uma possível prática social alternativa com elas. Dessa maneira, ampliamos o presente, juntando à realidade aquilo que é possivelmente produzido como ausente pelo poder hegemônico. E, de acordo com a *ecologia dos saberes*, uma das ecologias nas quais a *sociologia das ausências* se ampara, trouxemos, à tona, um conhecimento não científico, maximizando os seus contributos sociais. Afinal, “se tudo tem igual valor como conhecimento, todos os projetos de transformação social são igualmente válidos, ou da mesma forma, igualmente inválidos” (p. 108). (SOUSA SANTOS, 2006).

Evidenciamos, também, a noção de *pensamento abissal* sugerida por Sousa Santos, mesmo que de maneira metafórica, na denúncia feita nos poemas de autores africanos, cujos países estiveram submetidos à exploração do colonizador, e nos demais cenários de materialização das desigualdades e exclusões sociais retratados nas análises críticas dos poemas. Entendemos a existência de uma espécie de *linha abissal* que estabelece preconceitos e diversos processos discriminatórios na sociedade, demarcando limites entre opressores e oprimidos e construindo o triste panorama da desigualdade e da exclusão.

Diante do exposto, já que a nossa proposição é apenas uma possibilidade, dentre tantas outras, cabe a nós e aos pesquisadores que abraçarem a causa da igualdade e da inclusão social, além da divulgação dos conhecimentos produzidos nesse estudo, a busca por novas alternativas para combater o problema.

6 REVISITANDO O VIVIDO/APONTANDO POSSIBILIDADES

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,
por sua origem ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender;
e se podem aprender a odiar
podem ser ensinadas a amar [37]

Nesta parte final, dedicamo-nos a resgatar, de forma breve, aspectos gerais sobre o processo de realização do nosso estudo e sobre os resultados a que chegamos, além de apontar possibilidades para um fazer educativo favorável à igualdade e à inclusão social.

No decorrer do estudo, estivemos, então, imbuídos em analisar poemas transcritos em livros didáticos do Ensino Médio adotados por escolas públicas, a partir do ano 2012, o estudo que as obras fazem dos poemas, o conteúdo das obras relacionado à poesia e à literatura e o trabalho que os professores fazem com os poemas em suas aulas, para verificar o possível potencial desestabilizador desses textos, relacionado à orientação dos discentes quanto à desigualdade e à exclusão social, em consonância com a ideologia do *Projeto Educativo Emancipatório* de Boaventura de Sousa Santos. Para tanto, valemo-nos de duas obras didáticas, a saber, *Português: contexto, interlocução e sentido*, *de* Abaurre *et al*. (2008a) e *Português Linguagens: literatura, produção de texto*, gramática, de Cereja e Magalhães (2010); e realizamos entrevistas com docentes de duas escolas públicas que adotam tais obras, seguidas da análise das suas declarações. Essas escolas localizam-se no município de Alegre-ES, sendo uma pertencente à esfera estadual e a outra à esfera federal.

Como suporte teorizador da poesia, lançamos mão, sobretudo, do entendimento de Bosi (2004), segundo o qual, o poema, ao trazer à tona episódios de injustiça e opressão do passado, é capaz de levar o leitor à construção de uma vida social mais justa e melhor. Como teorizador do *Projeto*, apoiamo-nos em Sousa Santos (1996),

[37] In: MANDELA, Nelson: Wikipédia, a enciclopédia livre. [s.d.]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson_Mandela#cite_note-74>. Acesso em: 03 set. 2012.

ao sugerir que a humanidade parece ter banalizado e esquecido o sofrimento do passado, permitindo que ele se repita cotidianamente. O passado, na verdade, com seus episódios de injustiça, opressão, desigualdade e exclusão, é a nossa grande lição para a construção de um mundo melhor. E, por meio de tal *Projeto*, ele precisa ser trazido à tona, nas escolas, como elemento desestabilizador, gerador da revolta, da indignação e do inconformismo, nos alunos, para que não mais seja reproduzido.

O possível potencial desestabilizador dos poemas foi verificado, então, pela aproximação e discussão de três campos de análise: as características evidenciadas por eles, nas análises que efetivamos (abordagem ou não da desigualdade e da exclusão social), o estudo que as obras fazem deles (exploração satisfatória ou não das ideias transmitidas pelo texto), atribuindo-se valor, também, à exposição de certos conteúdos relacionados ao estudo da poesia e da literatura; e os trabalhos que os professores fazem com eles em suas aulas (utilização efetiva relacionada à possibilidade que aventamos ou desperdício dessa possibilidade).

Todo o nosso processo de análise esteve subsidiado pelo método crítico de Bloch (2001). De acordo com o autor, é por meio da análise crítica que o trabalho do pesquisador se dá. Ele é quem escolhe o seu objeto de estudo, devendo buscar um campo de análise que lhe permita compreender as relações, os fatos, as suas problematizações e os seus contextos.

Além da ideologia do *Projeto Educativo Emancipatório* – principal teoria de Sousa Santos que justifica e sustenta o nosso trabalho - valemo-nos também de outras teorias do autor que se coadunam no processo de investigação, a saber, a *douta ignorância*, a *aposta de Pascal*, a *sociologia das ausências*, a *ecologia dos saberes*, o *processo de tradução*, o *pensamento abissal*.

A *douta ignorância* e a *aposta de Pascal* foram fundamentais para o desenvolvimento da ideia do estudo. De acordo com Sousa Santos (2008), a ignorância douta sabe que ignora o que ignora, sabe que a diversidade epistemológica do mundo é infinita e que tem apenas um conhecimento limitado dela. A aposta de Pascal, por sua vez, parte de uma incerteza, de não sabermos se um mundo melhor é possível. Essa é uma incerteza que não nos traz prejuízos. Se o

um mundo melhor não for possível com a nossa aposta, também não se tornará pior com ela. Não há como perder.

A *douta ignorância*, então, levou-nos a reconhecer que, para o problema da desigualdade e da exclusão social, não tínhamos uma alternativa de trabalho, mas que havia uma diversidade de conhecimentos no mundo, dentre os quais, um conhecimento possível de ser aplicado à questão. A aposta de Pascal levou-nos a apostar nos poemas existentes nos livros didáticos do ensino médio das escolas públicas brasileiras, num processo investigativo, como potência possível de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, sabendo que, se isso não se confirmasse, teríamos, no entanto, um conhecimento construído, que apontaria para a necessidade de buscarmos alternativas para combater o problema. Se a comprovação ocorresse, os oprimidos e discriminados da sociedade receberiam uma possível contribuição para reduzir esses problemas.

As demais teorias foram fundamentais para a realização do estudo, em si. Nossa pesquisa aponta os livros didáticos como um conhecimento disponível e possível de ser utilizado em favor da igualdade e da inclusão social - estando, no entanto, silenciado, desqualificado ou desperdiçado nesse sentido. Nesse processo é que contamos com o apoio da *sociologia das ausências* que, segundo o autor, expande o domínio dos conhecimentos sociais disponíveis, de modo que os saberes ausentes se tornem presentes como alternativas. A poesia, então, surge como alternativa possível de ser utilizada sobre o problema, como um conhecimento não científico, nivelado aos demais conhecimentos. Nesse processo, temos o apoio da *ecologia dos saberes* que, de acordo com o autor, é uma das ecologias nas quais a *sociologia das ausências* se ampara e consiste em conceder "igualdade de oportunidades" entre o conhecimento científico e as demais formas de saber. As análises efetivadas - dos poemas; do estudo que é feito com eles, bem como da exposição de conteúdos nas obras; e das declarações dos docentes, procurando esclarecer o que une ou não as zonas de contato *poemas dos livros didáticos* e *Projeto Educativo Emancipatório*, em um trabalho favorável à igualdade e à inclusão social - apoiam-se no *processo de tradução* que, no entender do autor, é um trabalho complementar da *sociologia das ausências* e visa a esclarecer o que une e o que separa as diferentes formas de conhecimento, para determinar as possibilidades de articulação entre

elas.

O *pensamento abissal* foi visualizado, mesmo que de maneira metafórica, na denúncia feita nos poemas de autores africanos, cujos países estiveram submetidos à exploração do colonizador, e também nos demais cenários de materialização das desigualdades e exclusões sociais que retratamos nas análises críticas dos poemas. Entendemos a existência de uma espécie de *linha abissal* que estabelece preconceitos e diversos processos discriminatórios na sociedade, demarcando limites entre opressores e oprimidos e construindo o triste panorama da desigualdade e da exclusão. De acordo com Sousa Santos (2007a), denomina-se *pensamento abissal* a maneira como a visão do Norte hegemônico, em relação ao Sul, passou a ser reconhecida na atualidade. O pensamento do colonizador do Velho mundo persiste, entendendo o Sul global como um mundo atrasado e primitivo, invisibilizando-o e construindo, dessa maneira, um duro panorama de desigualdades e exclusões em nível global.

E, ao indicamos poemas dos livros didáticos como possível instrumento de resgate de imagens desestabilizadoras de desigualdades e exclusões do passado, com vistas a uma possível contribuição para a construção do inconformismo nos alunos e para uma sociedade mais receptiva à diferença, é que nos apoiamos no *Projeto Educativo Emancipatório* que, de acordo com o autor, tem o objetivo de produzir imagens radicais e desestabilizadoras de injustiça e opressão do passado, capazes de provocar a indignação, a rebeldia e o inconformismo dos alunos, impelindo-os a agir para a não repetição de tais situações (SOUSA SANTOS, 1996).

Para as análises dos poemas, contamos com a nossa percepção e entendimento pessoal, além do entendimento de críticos da área ou de autores das próprias obras didáticas investigadas e de outras obras didáticas, comungando com eles ou apontando outras direções, de maneira a acolher a maior diversidade de olhares possíveis sobre o objeto analisado.

Os poemas, em geral, ocorrem em grande quantidade, nas duas obras investigadas, contudo, em um número reduzido, se considerados aqueles que abordam situações de desigualdade e exclusão social. Esses poemas também deixam de abordar

situações importantes de injustiça e preconceito, contudo, abordam diversas outras situações que se fazem presentes de maneira severa e cruel no nosso cotidiano. O estudo que é feito dos poemas, nas obras, mostra fragilidades importantes, traduzidas por uma pobre, insuficiente ou inexistente exploração do sentido textual, ou por uma equivocada associação cronológica, que dificultam um trabalho educativo crítico com os alunos. Os conteúdos relacionados à poesia e à literatura são expostos de maneira fragmentada, podendo comprometer a aquisição de um conhecimento amplo e articulado pelos alunos. No entanto, a entrevista com os docentes revelou um significativo trabalho com poemas do livro didático, em geral, e um considerável trabalho, com poemas que abordam situações de desigualdade e exclusão, no sentido de levar os alunos a refletirem sobre a realidade social.

Apesar da situação descrita com relação aos livros didáticos, Dalvi (2010) indica que, esses, podem ser utilizados ativamente pelos alunos como espaço de rasura, em que seu conteúdo seja questionado e novos entendimentos sejam construídos, pois “[...] se devidamente explorados pelo professor da educação básica, podem fomentar a errância [...] estimulando a autonomia do leitor” (p. 216). E, somado a isso, Dalvi (2011a) afirma que o livro didático realiza uma espécie de “trapaça” ao ancorar seus estudos em episódios históricos, separando as ideias emanadas do texto do mundo contemporâneo do leitor, mas que é possível uma “trapaça à trapaça [...] desde que deixemos de tomá-lo como único suporte de conteúdo escolar e o tomemos como um guia de leitura e uma ferramenta formativa” (p. 211). Também Lajolo (1996) acrescenta que, além do livro didático, o professor deve utilizar outros recursos pedagógicos nas suas aulas, pois o livro não pode ser utilizado sem adaptações e complementações.

Assim, pensando em um papel crítico de professores e alunos como leitores do livro didático, e estendendo a ideia de “trapaça à trapaça” para todo o conteúdo pobre, inconsistentemente exposto no livro, ou ausente, apontamos a possibilidade de seus poemas que abordam a desigualdade e da exclusão social, que, embora sendo poucos, estão transcritos lá, serem apropriados ativamente pelos alunos. Em outras palavras, os professores têm a possibilidade de comunicar a injustiça, a opressão, a desigualdade e a exclusão social do passado, por meio da poesia do livro didático, haja vista os trabalhos de orientação quanto à realidade social, a partir de poemas,

que demonstramos serem realizados, por alguns docentes, nas análises das entrevistas.

E, embora não haja qualquer garantia de que, com tal processo, uma desestabilização dos discentes ocorreria, propiciando-lhes energia para a construção de um mundo melhor, mais afeito à diferença e mais igualitário, essa é uma nova aposta, nos moldes da supracitada aposta de Pascal, figurando como a principal contribuição do nosso estudo para um fazer educativo favorável à igualdade e à inclusão social, de acordo com o que propõe o *Projeto Educativo Emancipatório*.

É também importante destacar que, se o *Projeto* propõe a não reprodução das desigualdades e da exclusão na sociedade, está claro que propõe essa situação também para a escola, como ente social, possivelmente contribuindo para uma educação escolar justa, de acordo com Dubet (2004), Freitas (2002) e Nóvoa (2009), dos quais inferimos que uma escola justa educa a todos, respeitando a diversidade e as necessidades individuais dos alunos.

Retornando aos poemas analisados, nós evidenciamos a forte denúncia e descrição da pobreza e da miséria, do racismo com relação aos negros, das atrocidades do regime militar dos anos de 1960 e 1970, da violência e do preconceito contra os indígenas, das mazelas da guerra, do preconceito contra a mulher e da exploração dos países submetidos ao colonizador europeu. São esses textos e inúmeros outros, com abordagens relacionadas, que figuram como instrumentos reveladores de situações de desigualdade e exclusão social do passado e possíveis de potenciar a desestabilização dos discentes, como nos propõe Sousa Santos dentro do seu *Projeto.* Na íntegra do autor, “será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia.” (SOUSA SANTOS,1996, p. 17).

Poderia, então, haver a preparação de docentes para trabalhar tal processo junto aos alunos; orientações curriculares no sentido de possibilitar aos docentes, nos cursos de graduação, a aquisição de competências profissionais para realizar tal tarefa; um curso de capacitação profissional que culminasse com a organização de

um projeto (de acordo com a ideia do *Projeto Educativo Emancipatório*) a ser trabalhado com os alunos das duas escolas investigadas e que fosse, posteriormente, estendido a outras escolas; e movimentos no sentido de levar os autores dos livros didáticos a trazerem, em suas obras, mais poemas que tratem da desigualdade e da exclusão social e didaticamente trabalhados com o fim de orientar os alunos quanto a tais situações. Contudo, já que essas são projeções para o futuro e o nosso estudo está focado no presente, destacamos que a atuação, hoje, dos docentes, nos moldes em que propomos, é elemento chave no processo. E um aspecto importante a ser considerado é que, dessa maneira, eles próprios teriam, possivelmente, a sua própria subjetividade mais aguçada para as injustiças, opressões, desigualdades e exclusões do passado e, assim, passariam, supostamente, a educar mais e melhor, em prol da igualdade e da inclusão social. O professor, assim, formar-se-ia formando, por meio da poesia.

E, dentre as formas pelas quais os docentes poderiam trabalhar a poesia, hoje, nas escolas, Tavares (2007) destaca atividades de perguntas/respostas, pedidos de explicação, tarefas dirigidas, dentre outras, que, mediadas pelo professor, intensificam a adesão dos alunos e potencializam a sua interação com o texto. E Godinho e Sibin (2008) afirmam que é preciso que o professor esteja atento aos interesses dos alunos; que valorize os aspecto plurissignificativos dos poemas; que leve em conta e destaque para os alunos o contexto da época em que o poema foi escrito e sua relação com ele; que se entusiasme pela poesia, que vá além do vivenciado, provocando situações em que se recorra à imaginação, à sensibilidade, à reconstrução de um sentido possível, quebrando a rigidez de ideias arraigadas, reconstruindo conceitos e ampliando possibilidades de amadurecimento intelectual que favoreçam um olhar mais reflexivo e mais crítico sobre o mundo.

E que esse trabalho não seja feito apenas pela disciplina de Língua Portuguesa, à qual é tradicionalmente atribuída a tarefa, mas por muitas outras disciplinas escolares. Nesse sentido, Teixeira (2008) afirma que, além da Língua Portuguesa, outras áreas e disciplinas podem, juntamente, explorar as mensagens trazidas pelos textos poéticos.

Os poemas, de fato, são memória, contam parte da nossa história e são muito bem vindos como parte dos trabalhos pedagógicos destinados a falar de algo tão duro quanto a desigualdade e a exclusão social. O poema se associa à beleza e à expressividade – estética e expressão, produz emoção, sensibiliza e desperta para o sonho e para possibilidades. De acordo com Sousa Santos (2000), a racionalidade estético-expressiva pode mesmo colaborar para a reinvenção da emancipação, pois pode levar o homem, por meio de um pensamento alternativo mobilizador, a imaginar uma nova realidade e a explorar, pela utopia, novas possibilidades humanas e lutar por elas.

Se a memória é fundamental para uma nação, para evitar que os erros do passado se repitam, o texto poético precisa, então, contribuir para trazer do passado essas memórias sofridas e cruéis. Diante disso, dos poemas que analisamos, que o *João Gostoso* de Bandeira e o *Severino* de Cabral; que o *Navio negreiro* de Castro Alves e a *Irene* de Bandeira; que a *alegria* de Caetano e o *agosto* de Gullar; que o *índio* de Caetano e a *aldeia* de Teles; que *a noite* de Drummond e a *rosa* de Vinícius; que a *Dandara* de Lins e Bosco; que a *proposição* de Proença e a *hora grande* de Silveira somem para levar os nossos alunos a agir por uma sociedade melhor, que respeite a diversidade e que não reproduza as mazelas e atrocidades do passado, distanciando-se, cada vez mais, delas!

Considerando o exposto, entendemos como alcançado o objetivo geral do nosso estudo. E esse grande objetivo apenas foi alcançado, como óbvio, pelo também alcance escalonado de todos os objetivos específicos a que nos propusemos e explicitamos no trabalho. Isso culminou, consequentemente, com a confirmação da nossa premissa de que há poemas, nos livros didáticos do ensino médio das escolas públicas brasileiras, que abordam a desigualdade e a exclusão social, possíveis de serem utilizados, pelos docentes, para orientação dos discentes quanto ao problema, de acordo com a ideologia do *Projeto Educativo Emancipatório* de Boaventura de Sousa Santos.

Todas as interpretações poéticas que efetivamos nessa pesquisa, os demais poemas que indicamos com características similares e outros com abordagens relacionadas existentes nos livros didáticos, enquanto conteúdo escolar que reflete

problemas sociais, encontram-se à disposição dos docentes para um trabalho de orientação dos discentes, a fim de que reconheçam as mazelas produzidas por uma vida social excludente e desigual e ajam para que o mundo em que vivem seja um mundo melhor.

Essa indicação se faz necessária porque, enquanto educadores que somos, não podemos fechar os olhos a esse rico material, prendendo-nos à nossa postura educativa tradicional e desconsiderando que ele tem o valor evidenciado. Não utilizá-lo é ignorar que injustiças e atrocidades foram cometidas no passado, e é ignorar que existem pessoas submetidas a condições de inferioridade e exclusão, em nosso tempo, que precisam ser valorizadas na sua diferença. O próprio fato de essas situações ainda se fazerem presentes, na atualidade, já faz, por si, com que nos questionemos, como educadores, quanto à eficiência e validade do nosso papel histórico e atual de formadores de cidadãos instruídos e responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa, mais receptiva à diferença e melhor, muito melhor.

7 REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português**: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008a. v. 1.

____. **Português**: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008b. v. 2.

____. **Português**: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008c. v. 2.

____. **Português**: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008b. v. 3.

___________. **Teoria estética**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976. 1ª ed. brasileira.

AGUIAR, Rosiane de Sousa Mariano. **Das cinzas aos mafuás**: infância e morte na lírica de Manuel Bandeira. 2010. 228f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ALVES, Castro. **Os escravos**. In: Obra completa. Organização de Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

ALVES, Giovanni. Toyotismo. Novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Revista de Estudos da Educação,** Maceió, v. 10, n. 6, p. 61-76, jun., 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves 2008.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

AMARAL, Emília *et al*. **Novas palavras**. São Paulo: FTD, 2010. v. 3.

AMARAL, Isabel da Silva. **A literatura poética nas escolas de ensino médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem.** 2012. 167 p. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade). Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15188>. Acesso em: 29 jun. 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

__________________________. **Sentimento do mundo**. In: Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ANDRADE, Oswald de. **Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade.** 1ª ed. São Paulo: Tipografia Maiença, 1927.

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **Humildade, paixão e morte**: a poesia de Manuel Bandeira. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1970.

_________________. **Libertinagem**. In: Poesia completa e prosa. Organização de André Saffrin. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009.

BARBOSA, Janete. **A questão da identidade nacional em músicas de Caetano Veloso**. Presidente Prudente: União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo – Faculdade de Presidente Prudente/PAPEPE, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss07_08.pdf>. Acesso 06 out. 2013.

BARBOSA J.; FEBA, B. L. T. A questão da identidade nacional em duas composições de Caetano Veloso: um índio e Vamo comer. **Revista Multidisciplinar**, n. 04. Dez., 2007. Disponível em: http://www.uniesp.edu.br/revista/revista4/publi-sintese2.php?codigo=1. Acesso em 09 set. 2013.

BARREIRO, Christiane Maria Angelica Mesquita do**. Ecos d'África**: a poesia social de Castro Alves. 2005. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades, *in* Cláudio Roberto Baptista e Denise Meyrelles de Jesus (orgs.), **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 175 - 189.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: LOWY, M. (Org.). **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. André Telles (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo : Companhia das Letras, 1992.

___________. **História concisa da literatura brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

___________. **O ser e o tempo da poesia**. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

___________. Sobre alguns modos de ler poesia, in: Alfredo Bosi (org.), **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996, p. 7-48.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Guaranis: índios do Sul – religião, resistência e adaptação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, set./dez., 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000300004&lang=pt>. Acesso em 05 set. 2013.

BRANDÃO, H. M. B.; MARTINS, A. A**. A leitura literária no PNLD diante dos PCN's**. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. Para que serve a poesia? **Língua e Literatura**, São Paulo, n. 20, 1992/1993.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas / Livro Didático**: Apresentação. Brasília. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Acesso em 19 jun. 2013a.

______, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas / Livro Didático**: Apresentação. Brasília. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 19 jun. 2013b.

______, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.

______, **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasil, 1998.

______, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília: 1997.

CALDAS, Carlos. Da MPB como fonte para estudo da religião: análise do elemento religioso presente em “Anunciação” de Alceu Valença e “Um Índio” de Caetano Veloso. **Revista de Estudos da Religião** – REVER, n. 3, ano 6, 2006. Pós-Graduação em Ciências da Religião - PUC-São Paulo. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2006/t_caldas.htm>. Acesso em 09 set. 2013.

CÂMARA, Dom Hélder. **O deserto é fértil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1976.

CAMBOTA, Jacqueline Nogueira; PONTES, Paulo Araújo. Desigualdade de rendimentos por Gênero Intra-ocupações no Brasil. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, maio/agos., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482007000200006&lang=pt>. Acesso em 05 set. 2013.

CANÇADO, J. M.; GUIMARÃES, J.; AVRITZER, L; ANANIAS, P. **Entrevista com Boaventura de Sousa Santos**. [s.d.]. Entrevista concedida a J. M. Cançado, *et al*. Disponível em: <http://www.diarioliberdade.org/entrevistas/batalha-de-ideias/743-entrevista-com-boaventura-de-sousa-santos.html>. Acesso em: 26 maio 2012.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira** (momentos decisivos). 2 v. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

_______________. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. 8 ed., São Paulo, Editora Ática, 1995.

_______________. Poesia e oratória em Castro Alves. In:______. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos 1750 a 1880. 7. ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia, 1993. v. 2.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.**Texto contexto – enfermagem**, Florianópolis, vol. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 04 agos. 2012.

CARLOS SILVA, Manuel. Desigualdade e exclusão social: de breve revisitação a uma síntese proteórica. **Configurações**, n. 5/6, 2009. Disponível em: <http://configuracoes.revues.org/132>. Acesso em 20 jul. 2013.

CAYMMI, Dorival. AMADO, Jorge. **Escrava Isaura**. 1976. Som Livre. São Paulo – Brasil.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**: literatura, produção de texto e gramática. São Paulo: Saraiva, 2010a. v. 1.

_____________________________. **Português Linguagens**: literatura, produção de texto e gramática. São Paulo: Saraiva, 2010b. v. 2.

_____________________________. **Português Linguagens**: literatura, produção de texto e gramática. São Paulo: Saraiva, 2010c. v. 3.

_____________________________. **Português Linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.

CESAR, Ana Cristina. **Escritos no Rio**. Rio de Janeiro / UFRJ; São Paulo / Brasiliense, 1993.

CHAVES, Adelson Belchior. **Pobreza, desigualdade de renda, FNE e transferências constitucionais**. 2007. 60 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Ceará, Ceará.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549 -566, 2004.

DALVI, Maria Amélia. A poesia contemporânea em livros didáticos e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada. **Contexto**, n. 20, jul./dez., 2011a. Vitória: EDUFES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <http://www.ufes.br/ppgl/matriz/pdf/Contexto_20_-_2011-2_PPGL_Ufes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

________________. **Drummond, a crítica e a escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

________________. O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação do leitor escolarizado. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, jul./set. 2011b. Rio Claro, SP, Brasil.

DANTAS, Vinicius; SIMON, Iumna Maria. **Poesia ruim, sociedade pior**. In: Remate de males. Campinas, (7): 95-108, 1987, p. 100. [Publicado anteriormente em Novos Estudos CEBRAP, nº 12, de 1985.].

DJALO, Abdulah Bubacar. **Efeitos do Globalismo no Crescimento Econômico dos Países Menos Avançados**. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Paraná, Paraná.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003.

______________. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, vol. 34, n.123, p.539-555, set/dez.2004.

______________. **Que é uma escola justa?** – Escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **Sociologie de l'experience scolaire**. *Revue L"orientation Scolaire et Profissionelle*, vol. 27, n. 2, p. 169-187 [Trad. De Maria Angélica Pedra Minhoto], 1998.

DÓRIA JÚNIOR, Evaldo Figueiredo. **Lirismo e testemunho na poesia de Nicolas Behr**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

DRAIBE, S. M. *et al*. Políticas sociales y programas de combate a la pobreza en Brasil. In: Rede de Centros de Investigacón Acaonómica Aplicada. **Estratégias para combater la pobreza em América Latina: programas, instituiciones y recursos**. Santiago: Banco Mundial de Desarrollo,1995. p. 97-162.

EUZÉBIOS FILHO, A.; GUZZO, R. S. L. Desigualdade social e pobreza: contexto de vida e de sobrevivência. **Psicologia e sociedade**, Florianópolis, v. 21, n.1, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 jul. 2012.

EVANGELISTA, São João. "Apocalipse". In: João Ferreira de Almeida (trad.), **Bíblia Sagrada**. 2. ed. Santo André: Geográfica editora, 2012. p. 274-290.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Língua e literatura**. São Paulo: Ática, 1996.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. H. **Língua portuguesa**: linguagem e interação. São Paulo: Ática, 2010a. v. 1.

____. **Língua portuguesa**: linguagem e interação. São Paulo: Ática, 2010b. v. 2.

FAVARETTO, Celso. **Tropicália alegoria, alegria**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

FERREIRA DA SILVA, A. P.; FREITAS, M. C. Escolarização, trabalho e sociabilidade em "situação de risco": apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-48.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLEURY, Sonia. Pobreza, desigualdades ou exclusão? **Ciência da saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n. 6, nov./dez., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232007000600003&script=sci_ Arttext>. Acesso em: 01 jul. 2012.

FOGAL, Alex Alves. “O navio negreiro” de Castro Alves e sua formulação poética. **REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários**, Vitória, n. 9, ano 7, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/reel/article/view/3710/2936>. Acesso em 06 set. 2013.

FRANCHETTI, Paulo. *Caetano Veloso*. Literatura comentada. São Paulo: Abril, 1981.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid= S0101-73302002008000015&script=sci_arttext>. Acesso em 29 jun. 2013.

______________________. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

FREITAS, Marcos Cézar de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREUD, Sigmund. **Por que a guerra?** J. Salomão (Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Original publicado em 1932).

GASPAR, R.; RANGEL, W. **Domingo Legal 2000**. 2000. SBT Music. São Paulo – Brasil.

GIL, Gilberto. **Queremos saber**. O Viramundo: ao vivo. Universal, 1976. Disco 2, 2 LPs.

GIL, G.; RIBEIRO, B.; VIANNA, H.; BARONE, J. **Unplugged**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1993.

GINZBURG, Carlo. **Nenhuma ilha é uma ilha:** quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GODINHO, N. P.; SIBIN, E. A. **Poesia no ensino médio: em busca do prazer**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. 2008. Cadernos PDE. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/813-4.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos**. 14ed. São Paulo: Ática, 2008.

GOMES DA SILVA, Sergio. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 30, n. 3, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 agos. 2012.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D.. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência da saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, abr./Jun., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000200013>. Acesso em: 01 jul. 2012.

GREGOLIN, M. R. V. A **Análise do Discurso**: conceitos e aplicações. **Alfa**. São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

GUARESCHI, P. A. **Psicologia social como prática de libertação**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
GULLAR, Ferreira. [s. d.]. **Dentro da noite veloz & Poema sujo**. São Paulo: Círculo do livro.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Diálogos cruzados: infância, juventude e educação. In: FREITAS, M. C. F. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 363-389.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HECK, E.; LOEBENS, F.; CARVALHO, P. D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, jan./abr., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000100015&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2013.

HOLLANDA, C. B.; GUERRA, RUY. **Chico canta**. 1973. Phonogram/Philips. São Paulo – Brasil.

HOLLANDA, C. B.; MORAES, V.; SARDINHA, A. A. **Chico Buarque de Hollanda – Vol 4**. 1969. Cara Nova Editora Musical Ltda. São Paulo – Brasil.

IANNI, Octavio. O preconceito racial no Brasil. Entrevista concedida a Alfredo Bosi. 2004. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100002>. Acesso em: 01 jul. 2012.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

KANDJIMBO, Luís. Provérbios angolanos na literatura oral. **Revista de Bordo Austral** (TAAG - Linhas Aéreas de Angola), n. 45, Jul/Ago/Set, 2003. Disponível em: <http://ombembwa.blogspot.com.br/2011/06/proverbios-angolanos-na-literatura-oral.html>. Acesso em: 19 set. 2013.

KANT, I. *Crítica da razão pura.* Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

KOSHIYAMA, Jorge. “O lirismo em si mesmo: leitura de ‘poética’ de Manuel Bandeira”, in: Alfredo Bosi (org.), **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996, p. 81-100.

KOWARICK, L. O Conceito de exclusão social. In: VÉRAS, M. P. B.; SPOSATI, A.; KOWARICK, L. **O debate com Serge Paugan. Por uma sociologia da exclusão social**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 138-142.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LINS, Ivan; BOSCO, Francisco. **Baiana da gema**, 2004. Sony Music Edições Musicais Ltda. Rio de Janeiro.

LIRA, Cristiane. **Na Prosa e na poesia**: percursos do exílio de Ferreira Gullar. 2011. 175 f. Tese. The University of Georgia, 2011. Disponível em: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/lira_cristiane_201105_ma.pdf. Acesso em 06/10/2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205–228.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 páginas.

LUFT, Gabriela. **O poeta, o poema e a militância poética**: a produção de Ferreira Gullar em Dentro da noite veloz. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/07/FerreiraGullarDentroDaNoiteVeloz.pdf>. Acesso em 04 set. 2013.
MACEDO, S. D. T. **Crônica do negro no Brasil.** Rio de Janeiro: Record, 1974.

MAIA, João Rodrigues. **Português**. São Paulo: Ática, 2003.

MANDELA, Nelson: Wikpédia, a enciclopédia livre. [s.d.]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson_Mandela#cite_note-74>. Acesso em: 03 set. 2012.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD** – Impacto na qualidade do ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?hl=pt&source=hp&biw=&bih=&q=K%C3%A1tia+Paulino+Mantovani+o+PNDL&gbv=2&oq=K%C3%A1tia+Paulino+Mantovani+o+PNDL&gs_l=heirloom-hp.12...35802.45708.0.47346.32.9.0.21.0.0.499.1638.3-2j2.4.0....0...1ac.1.34.heirloom-hp..29.3.1201.opYwYC6Fx30>. Acesso em 10 mar. 2014.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva, *in* Cláudio Roberto Baptista e Denise Meyrelles de Jesus (orgs.), **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 153 – 173.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELO, Alexandre. Os fatos históricos que marcaram as conquistas das mulheres. **Nova Escola** (digital). Março, 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/fatos-historicos-conquistas-dia-da-mulher-735607.shtml>**.** Acesso em: 09 fev. 2014.

MELO NETO. **Poesias completas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1968.

MENDES, Murilo. **O visionário**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1941.

MONSUETO, S. E.; do. MACHADO, A. F.; GOLGHER, A. B. Desigualdades de remunerações no Brasil: regressões quantílicas e decomposições das brechas. Revista **CEPAL**, Naciones Unidas, número especial em português, maio, 2010. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/39556/RVPMonsuetoetal.pdf> Acesso em jul. 2014.

MORAIS, Vinícius de. In: Antologia poética. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOURA, S. B. P. de. Poesia como questionamento de preconceitos. **Revista Trías**, n. 4, jan. 2012. Disponível em http://revistatrias.pro.br/artigos/ed-4/Poesia-como-Questionamento-de-Preconceitos.pdf. Acesso em 01 set. 2013.

GONZALEZ, Ana Isabel Álvarez. As origens e a comemoração do Dia Internacional das Mulheres. São Paulo: Ed. SOF/Expressão Popular, 2010.

NERI. Marcelo Côrtes. **A nova classe média**: o lado brilhante dos pobres. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NICOLA, José de. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. São Paulo: Scipione, 1985.

______________. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. 15 ed. São Paulo: Scipione, 1998.

NICOLA, J.; INFANTE, U. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1997.

NÓVOA. Antônio. **Educação 2021: para uma história do futuro**. Universidade de Lisboa: FPCE-UOE-HEEC- Artigos em Revistas Internacionais. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf>. Acesso em 03 mar. 2014.

NUNES, A. V. L.; CAMINO, L. Atitude político-ideológica e inserção social: fatores psicossociais do preconceito racial? **Psicologia Social**, Florianópolis, v. 23, n. 1, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a15v23n1.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2012.

NUNES, C. do S. C.; MONTEIRO, A. L. Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores. In: MERCADO, L. P. L.; CAVALCANTE, M. A. da S. (Orgs.). Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA, C. B. de. **Arte Literária – Portugal/Brasil**. São Paulo: Moderna, 1999.

OLIVEIRA, F. H. de; HERZOG, R. Guerra, violência e pulsão de morte: uma articulação não evidente. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 15, n. 3, set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000300017&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2013.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas, SP: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, J. de C. A. Navio negreiro: idealização, liberdade e identidade. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**. São Paulo, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em: < http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Letras/Artigo_Julia_Oliveira.pdf>. Acesso em 22 out. 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas (SP): Pontes, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Olga Maria Lima. Vida de negro é difícil é difícil como o quê? **Revista Thema**, v. 8, n. especial, 2011. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/91/50>. Acesso em: 23 agos. 2012.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 8 ed. São Paulo: Ateliê Industrial, 2004.

PIROLA, André Luis Bis. O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PROENÇA, Helder. **Não posso adiar a palavra**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1982.
ROMANATTO, Mauro Carlos. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática**: comparações entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987.

RUSSO, Renato. **Dois**. 1986. EMI/Odeon. São Paulo – Brasil.

______________. **O descobrimento do Brasil.** 1993. EMI MUSIC. São Paulo – Brasil.

RUSSO, R.; VILA-LOBOS, D.; BONFÁ, M. **As quatro estações**. 1989. Pais e filhos. EMI MUSIC. São Paulo – Brasil.

SALGUEIRO, Wilberth. **Forças & formas: aspectos da poesia brasileira contemporânea (dos anos 70 aos 90)**. Vitória: Edufes, 2002.

____________________. **Sentimento do mundo: movimentos e armadilhas de um livro-farol**. Vitória: Unesp, 2013.

SANTOS, Viviane Aparecida. **Do ressentimento à cicatriz**: memória e exílio em Ferreira Gullar. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado em Letras, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/DISSERTACOES_2/do_recentimento.pdf>. Acesso em: 06/10/2013

SARMENTO, L. L; TUFANO, D. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2010. v. 1.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia Social**, Florianópolis, v. 21, n. 3, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822009000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 jul. 2012.

SECCHIN, Antonio Carlos. **João Cabral**: a poesia do menos e outros ensaios cabralinos. 2. ed. revista e ampliada, São Paulo: Topbooks, 1999.

SENDAY, Bia. **O poema A Rosa de Hiroshima**. Artigonal: Diretório de artigos gratuitos, 2010. Disponível em: <http://www.artigonal.com/literatura-artigos/o-poema-a-rosa-de-hiroshima-3280366.html>. Acesso em: 16 set. 2013.

SIGNORI, M. B. D. **Cultura plural, olhar parcial: a leitura no livro didático de Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

SILVA E SILVA, Maria Ozarina da. **O Bolsa Família no enfrentamento à pobreza no Maranhão e Piauí**. São Paulo: Cortez, 2008.

____________________________. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid= S1414-49802010000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 jul. 2012.

SILVA, J. M.; SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA SANTOS, Giovane. **O jogo da escrita poético-filosófica de Drummond em sua produção em verso e prosa**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Ciências da Literatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/trabalhos/2006/Giovanedasilva_jogo.PDF>. Acesso em: 06 out. 2013.

SILVEIRA, Onésimo. **Hora grande; poesia caboverdiana**. Nova Lisboa: Publicações Bailunda, 1962.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1995, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia, 1995.

____________________________. A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

____________________________. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 80, mar., 2008. p. 11-43.

____________________________. **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

____________________________. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

____________________________. O preço do progresso. **Debate Aberto**. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=6151>. Acesso em: 23 jun. 2013.

____________________________. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 78, out., 2007a. p. 3-46.

____________________________. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

____________________________. **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

____________________________. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SPOSATI, A. Exclusão social abaixo da linha do Equador. In: VÉRAS, M. P. B.; SPOSATI, A.; KOWARICK, L. **O debate com Serge Paugan. Por uma sociologia da exclusão social**. São Paulo: EDUC, 1999.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da leitura da poesia à poesia da leitura**: a contribuição da poesia para o Ensino Médio. 2007. 300 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/DivaSST.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

TEIXEIRA, Emiliana. **O lugar da poesia da escola**. 2008. Entrevista concedida a Alexandre Alves (Portal CECIERJ), Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0379.html>. Acesso em: 21 jun. 2012.

TELES, Gilberto Mendonça. **Entrevista com Gilberto Mendonça Teles**. Entrevista concedida a J. C. da Costa; N. J. Deito, 22/10/2008. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=7&ved=0CGAQFjAG&url=http%3A%2F%2Fe-revista.unioeste.br%2Findex.php%2F travessias%2Farticle%2Fdownload%2F3180%2F2504&ei=8Q4vUpyEBor29gTzlIDQBg&usg=AFQjCNEeTZbb_F10hEepHgktQYFJPVgBGw&sig2=9xltDHaadYGpLwmBj725vw>. Acesso em: 10 set. 2013.

______________________. **Os melhores poemas de Gilberto Mendonça Teles**. 3. ed. Seleção de Luís Busatto. São Paulo: Glogal, 2001.

TERRA, E.; NICOLA, J. **Português**: de olho no mundo do trabalho. São Paulo: Scipione, 2004.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo: Discos RGE-Fermata, 1979. 1 LP.

VELOSO, Caetano. **Bicho**. 1977. Polygram. UM ÍNDIO – Caetano Veloso - GUILHERME ARAÚJO PROD. ART. LTDA. (Adm. Por WARNER CHAPPELL EDIÇÕES MUSICAIS LTDA.).

________________. **Caetano Veloso**. 1968. Musiclave Editora Musical Ltda. São Paulo.

VÉRAS, A. F. T.; LONGOBUCO, E. da S.; RODRIGUES, E. M.; DALUZ, L. B.; PEREIRA, T. C. da C. e C. **O papel da poesia na formação de leitores**. In: VI Seminário “Literatura Infantil e Juvenil”, 2007. São Paulo. ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/seminario08.htm>. Acesso em: 30 jun. 2014.

VÉRAS, M. P. B. Notas ainda preliminares sobre exclusão social, um problema brasileiro de 500 anos. In: VÉRAS, M. P. B.; SPOSATI, A.; KOWARICK, L. **O debate com Serge Paugan. Por uma sociologia da exclusão social**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 13-48.

VIANA, Nildo. **Tropicalismo**: a ambivalência de um movimento artístico. 1.ed. Rio de Janeiro: Corifeu, 2007.

VIDAL, Ademar. **Mundo livre**: Estudos sobre o continente americano e outros estudos. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro Editora, 1940.

VIEIRA, Beatriz de Moraes. **A Palavra Perplexa: experiência histórica e poesia no Brasil nos anos 70**. 2007. 854 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacases.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. **The role of tutoring in problem solving**. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol. 17. Londres, 1976, pp. 89-100.

APÊNDICES

- **APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS**
- **APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Orientações prévias aos entrevistados:

- Esta entrevista é parte de uma pesquisa destinada à elaboração de uma tese de doutorado que aborda tema relacionado ao trabalho com a poesia no ensino médio.
- A sua colaboração é fundamental para a investigação da problemática levantada.
- Procure ser o mais sincero possível em suas respostas.
- Não há necessidade da sua identificação.
- Você e a instituição em que trabalha também não serão nomeados nos resultados do estudo.

Questionamentos:

1. Você trabalha com poemas com seus alunos?

Para resposta “NÃO”: Por que não?

Para resposta “SIM”:

2. Com que frequência?

3. Com que objetivos?

4. Onde você busca os poemas que utiliza em suas aulas?

5. Com base em que critérios você escolhe os poemas?

6. Que temas lhe interessam mais?

7. Que temas interessam mais aos seus alunos?

8. Explique algumas atividades que você realiza com os poemas com seus alunos.

9. Como os alunos reagem no estudo com os poemas?

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

- **PROFESSOR "A" (ESCOLA 1)**

1. Pergunta: Você trabalha com poemas com seus alunos?
   Resposta: Sim, trabalho.

2. Pergunta: Com que frequência?
   Resposta: *Uma poesia a cada trimestre.*

3. Pergunta: Com que objetivos?
   Resposta: *Para familiarização dos alunos com o gênero.*

4. Pergunta: Onde você busca os poemas que utiliza em suas aulas?
   Resposta: *No livro da escola e na Internet.*

5. Pergunta: Com base em que critérios você escolhe os poemas?
   Resposta: *Com base nos períodos da literatura que estão sendo estudados no momento.*

6. Pergunta: Que temas lhe interessam mais?
   Resposta: *Os temas românticos.*

7. Pergunta: Que temas interessam mais aos seus alunos?
   Resposta: *Também os temas românticos.*

8. Pergunta: Explique algumas atividades que você realiza com os poemas com seus alunos.
   Resposta: *Escanção, interpretação das poesias e contextualização no período literário em que o texto foi escrito.*

9. Pergunta: Como os alunos reagem no estudo com os poemas?
   Resposta: *Eles gostam.*

Pergunta secundária: Você já fez com os alunos algum trabalho voltado para a desigualdade e a exclusão social com poemas do livro didático?
Resposta: *Não encontro esse tipo de poema lá.*

- **PROFESSOR “B” (ESCOLA 1)**

1. Pergunta: Você trabalha com poemas com seus alunos?
   Resposta: Não, não trabalho com poemas.

2. Pergunta: Por que não?
   Resposta: *Para trabalhar com poesia, tem que ser dedicado e ter tempo. Pois neste semestre a proposta da escola foi elaborar vários “Projetos” voltados para arte e cultura, deixando de lado as atividades programadas no contexto literário a serem realizadas. Implicando que neste ano comemore o centenário de Vinícius de Moraes e Rubem Braga. Onde vou explorar os recursos objetivos e subjetivos do contexto.*

- **PROFESSOR “C” (ESCOLA 2)**

1. Pergunta: Você trabalha com poemas com seus alunos?
   Resposta: *Sim, trabalho.*

2. Pergunta: Com que frequência?
   Resposta: *Mais ou menos, a cada 15 dias, numa aula a cada 15 dias.*

3. Pergunta: Com que objetivos?
   Resposta: *A poesia, esse trabalho está diretamente ligado, ou com os conteúdos de literatura ou para contribuir com alguns conteúdos de gramática, teoria literária, alguma coisa nesse sentido. Então, o objetivo ele é voltado pra esse conteúdo, seja de literatura, teoria literária ou gramática.*

4. Pergunta: Onde você busca os poemas que utiliza em suas aulas?
   Resposta: *O livro didático acaba sendo um suporte de consulta, né, uma busca,*

mas também em coletâneas particulares e Internet.

5. Pergunta: Com base em que critérios você escolhe os poemas?

Resposta: *Procuro escolher poemas que vão me atender ao conteúdo de sala de aula, porém também temas voltados para os alunos, temas que... provavelmente vão agradá-los ou vão chamar atenção deles.*

6. Pergunta: Que temas lhe interessam mais?

Resposta: *Eu gosto mais né... me sinto com maior liberdade de trabalho com os poemas voltados para o sentimentalismo, para o lirismo, a subjetividade. Eu gosto mais desses poemas. Esses temas me interessam mais.*

7. Pergunta: Que temas interessam mais aos seus alunos?

Resposta: *Os alunos, eles gostam mais de temas ligados à realidade. Se você... traz uma canção, uma música e não trabalha a melodia, mas trabalha a estrutura poética com eles, uma música voltada é... né... essa estrutura de poema, um tema do dia a dia é... coisas mais reais, mais reais, comédia, poesias mais com brincadeiras, duplo sentido, eles gostam mais.*

8. Pergunta: Explique algumas atividades que você realiza com os poemas com seus alunos.

Resposta: *Sim. É... recentemente trabalhando com eles nós analisamos, por exemplo, a estrutura poética, como caracterizar um texto como poesia, já que é um conteúdo de teoria literária e de literatura. Então, nós trabalhamos com uma poesia de Casimiro de Abreu e, a partir daí, nós fomos identificando rimas, aliterações, assonâncias, recursos de métrica e... comparando isso com poesias mais populares, cantigas populares e, a partir daí a estrutura... trabalhar a estrutura poética, além do estudo da literatura.*

9. Pergunta: Como os alunos reagem no estudo com os poemas?

Resposta: *De primeiro instante, eles acham... não gostam muito. Uns gostam, outros não gostam. Eles acham meio assim... poesia meio fora de moda, algo meio fora de moda, mas quando eles começam a identificar, começam ver esses recursos é... na prática, quando você consegue associar o trabalho com poesia e o trabalho*

com a música, que a música é uma poesia, eles já começam a se interessar um pouco mais.

Pergunta secundária: Você já fez com os alunos algum trabalho voltado para a desigualdade e a exclusão social com poemas do livro didático?

Resposta: *No livro didático, a gente encontra alguma coisa. É... por ser professora do 2º ano, a gente observa a questão do negro e da desigualdade social em algumas parte do livro. Esse ano, por exemplo, nós trabalhamos com a questão da discriminação racial quando nós trabalhamos com as poesias de Castro Alves. Então, a partir daí, nós conseguimos, além de estudar a poesia do autor, trazer isso para a nossa realidade e produzir outros textos poéticos falando da questão do negro hoje na nossa sociedade. Então deu para fazer um paralelo bem interessante e construir textos poéticos mais livres e não tão eloquentes como Castro Alves, mas textos bem interessantes voltados para a realidade de hoje. Trabalhamos também com a questão do gênero, a questão da mulher, principalmente. É... a questão do preconceito contra o sexo feminino, né... da desigualdade. Basicamente isso daí. Essa exclusão social para a mulher, contra a mulher.*

- **PROFESSOR "D" (ESCOLA 2)**

1. Pergunta: Você trabalha com poemas com seus alunos?
   Resposta: *Por que não?*

2. Pergunta: Com que frequência?
   Resposta: *Este ano, está no começa ainda, eu trabalhei bem pouco, uma vez, mais ou menos, por mês.*

3. Pergunta: Com que objetivos?
   Resposta: *Primeiro com os objetivos pedagógicos, depois com objetivo crítico e depois com objetivo lúdico, né, pra ter uma aula interessante e, além de tudo, abordar as questões da própria ementa, do conteúdo, dos movimentos. Então pedagogicamente é necessário, né, nos trabalharmos com poesia porque é... isso é requerido de nós na ementa e também com objetivos conteudísticos, né. E essa*

seria a parte pedagógica. Já a parte lúdica e a parte crítica fica por conta das análises.

4. Pergunta: Onde você busca os poemas que utiliza em suas aulas?

Resposta: *Olha! Em leituras prévias e no livro didático. Há os autores do meu gosto e há outros autores que são necessários serem trabalhados. Alguns são do meu gosto e outros não são, né.*

5. Pergunta: Com base em que critérios você escolhe os poemas?

Resposta: *É... olha... A escolha geralmente tem um pouco de relação com os objetivos. Eu não... não... fujo muito não. Uma coisa ou outra quando eu estou trabalhando em sala às vezes eu trago um poema, uma parte de um poema pra poder abordar aquilo ali que tá sendo falado naquele momento. Um exemplo típico são, por exemplo, as manifestações e... que estão havendo agora. Então eu não fujo muito, mas quando os momentos né... requerem eu procuro trazer alguma coisa, discutir em sala, fazer análise e tudo.*

6. Pergunta: Que temas lhe interessam mais?

Resposta: *Humor... pra mim, né? Humor, crítica social, as questões metafísicas, vida, morte, o que é viver, como se colocar na vida e musicalidade. Eu amo bastante a musicalidade das poesias.*

7. Pergunta: Que temas interessam mais aos seus alunos?

Resposta: *Nacionalismo, crítica social atual, musicalidade (eu e os alunos temos em comum o gosto pela musicalidade), talvez por causa da música que escutam atualmente. Isso ajuda um pouco no trabalho mas não ajuda muito não.*

8. Pergunta: Explique algumas atividades que você realiza com os poemas com seus alunos.

Resposta: *Primeiro eu procuro fazer a Recitação, acho interessante é... depois nós começamos fazer análise histórica né... em que tempo está situado o poema e depois fazer uma análise social do que estava acontecendo naquela época, melódica, as rimas, ver direitinho como a poesia está estruturada. É mais ou menos isso. Eu não fujo também muito disso não. É... nunca fiz sarau essas coisas*

porque... é... um dos motivos é a falta de tempo e... nós temos uma carga horária que não muda a... desculpa, carga horária não. Nós temos uma ementa que não muda segundo as determinações lá do MEC, mas em relação às outras escolas nós temos somente três aulas por semana. Então eu teria de estar dando ênfase ao trabalho com a poesia não é... e não poderia, por exemplo, dar produção de texto do jeito que eu dou, ou seja, a minha ênfase é hoje em produção de texto, gramática e produção de texto, mas não deixo de dar literatura não.

9. Pergunta: Como os alunos reagem no estudo com os poemas?
Resposta: *Alguns reagem bem, participam bastante, mas a dificuldade é grande. A maioria sente dificuldade. Uns gostam, outros não gostam né... e o pior é quando há desinteresse é... desinteresse geral, porque quando a reação é de não gostar, de não receber bem, fazer a recepção bem é... nós conseguimos até discutir e fazer o debate. O ruim mesmo é quando alguns se interessam e os outros estão desinteressados.*

Pergunta secundária: Há um novo tipo de reação dos alunos quando você explica para eles o sentido que o poema expressa?
Resposta: *Sim. Houve momentos em parecia que eu estava com uma chave, segurando essa chave na mão e esperando: "Gente... alguém quer a chave para abrir a porta!" e ele: bla, bla bla, bla, bla, bla. Aí, quando eu pegava, abria, tinha uns que ficava assim: Ah! Só isso! Entendeu? Eles não conseguem fazer realmente o mergulho e quando você... Vem comigo! Mergulha, os que gostam, eles vibram bastante.*

Pergunta secundária: Você já fez com os alunos algum trabalho voltado para a desigualdade e a exclusão social com poemas do livro didático?
Resposta: *Hum... Deixa eu me lembrar... Sim... já fiz um trabalho desse com uma poesia de Manuel Bandeira, aquela do João Gostoso, carregador de feira, e que se matou. Isso eu fiz quando eu ainda não era professora aqui nesse Campus. Quando eu era professora no Campus Cachoeiro. Causou um impacto bem interessante em relação a eles. Pedi que eles produzissem um texto que fosse uma notícia de jornal relatando possíveis questões, inclusive sociais, que teriam levado João à morte. E vários deles arrumaram vários motivos, assim, interessantíssimos pro suicídio dele, como ele foi traído, como amargura com a vida, e aí entram as questões metafísicas*

que eu gosto muito de trabalhar com eles que é a questão do viver, da ética, das posições sociais, do que está envolvido na vida, né, das oportunidades, das desigualdades que o capitalismo traz, dentre outras coisas. E foi um estudo bem interessante porque os textos produzidos foram maravilhosos.